مناهج اللغة العربية

طرائق وأساليب تدريسها

الدكتور منصور حسن الغول

دار الكتاب الثقافي
www.dar-alketab.com

مناهج
اللغة العربية
وطرائق وأساليب تدريسها

تأليف الدكتور

منصور حسن الغول

استاذ أساليب تدريس اللغة العربية

المساعد/ جامعة الإسراء الخاصة

دار الكتاب الثقافي

مناهـــج
اللغـــة العربيـة
وطرائق وأساليب تدريسها

بسم الله الرحمن الرحيم

١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(٢٠٠٨ / ٣/٦٣٦)

٤١٠,٧٢

الغول، منصور

مناهج اللغة العربية واساليب وطرائق تدريسها/ منصور حسن الغول.- عمان : دارالكتاب الثقافي ، ٢٠٠٨

(...) ص.

ر.أ (٦٢٢ /٣ / ٢٠٠٨).

الواصفات:/ المقررات الدراسية//أساليب التعلم// التدريس/ /المقررات الدراسية//اللغة العربية//المناهج/

* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من دائرة المكتبة الوطنية

ردمك ISBN 978-9957-492-26-7

دار الكتاب الثقافي

www.dar-alketab.com

للطباعة والنشر والتوزيع

الأردن / اربد

شارع إيدون إشارة الإسكان

تلفون

(٠٠٩٦٢-٢-٧٢٦١٦١٦)

فاكس

(٠٠٩٦٢-٢-٧٢٥٠٣٤٧)

ص.ب (٢١١-٦٢٠٣٤٧)

Dar-AlKetab

PUBLISHERS

Irbid - Jordan

Tel:

(00962-2-7261616)

Fax:

(00962-2-7250347)

P. O. Box: (211-620347)

E-mail:

Dar_ Alkitab1@hotmail.Com

دار المتنبي

دار المتنبي للنشر والتوزيع

الأردن – إربد – تلفاكس: (٧٢٦١٦١٦)

الإهداء

إلى الدكتـــور معـــين الغـــــول

وفـــاءً وعرفانـــاً وتقديـــراً لعلاقـــة القرابـــة

التي أمر اللـه بهـا أن توصـــل

الفهـرس

تمهيد:

لما كانت اللغة مفتاح الفكر وبوابة العقول وأن الولوج إليها يعتمد مفهوم التأصيل تبعًا لتنوع الثقافة، فلهذا كان المنهج الذي تُعرض من خلاله بحاجة إلى إعادة نظر باستمرار لمواكبة التطورات الفكرية والمكتشفات الحضارية، وما جاءت به تكنولوجيا المعلومات والتي تنادي بضرورة معالجة اللغة العربية آليًا بوساطة الحاسوب. ومهما تنوعت طرائق التدريس إلا أنها في الأصل تعمد إلى الفكر وتخاطبه فيشغل الإنسان فكره وعقله فينظر إلى الماضي بمنظار الحداثة فيكون بذلك قد زأوج بين الإثنتين فتستكمل لديه الوسيلة وتزدهر ويصل إلى الهدف الذي من أجله وضعت.

فالتطور في كل شيء غاية يريدها كل إنسان ينظر إلى الماضي بمنظار المتفائل ويتنأول الحاضر بمنظار المتيقن فيأخذ من ذلك إلى هذا فيخرجه بثوب جديد قشيب، وهذا ما حصل في كثير من طرائق التدريس حيث أن كثيراً من بذور هذه الاتجاهات الحديثة كانت قائمة، فالتعلم التعأوني والتعلم في المجموعات الصغيرة هو ما كان يتعامل به أجدادنا في حلقات المساجد والكتاتيب التي كان يديرها شيوخها في وقت من أوقات ازدهار المعرفة في بداية العصر الإسلامي وما تلاه من العصر الأموي والعصر العباسي الأول والثاني وما بعدهما وهكذا نجد أن الإطلالة على نشأة التربية وتطورها مطلب أساس لابد منه لفهم ما نجده في تربية اليوم من أشكال تقليدية تنسب إلى الماضي وما نجده منها أيضاً من رؤى جديدة ومحأولات وليدة، تريد الخروج عن تلك الأشكال التقليدية. وكثيراً ما تلتقي وهي الثائرة المجددة مع تلك الأفكار والأنماط التربوية القديمة. وهنا لابد لنا من القول أولاً وآخراً أن الحاضر والمستقبل يتصلان اتصالاً عضوياً بالماضي وأن أي بناء جديد في أي ميدان من ميادين الحياة الإنسانية جهد يربط الماضي بالحاضر

والمستقبل، وكل محاولة لبناء نظرة مستقبلية تظل تائهة إذا لم تـدرك موقعهـا بالقيـاس إلى الماضي وعلينا أن ندرك أننا في أمـس الحاجـة إلى أن تعقـد الصـلة في سـعينا المحـدث لبنـاء مجتمـع عصري وبين الإرث التاريخي الذي ما يزال يعيش بين ظهرانينا والذي لابـد أن نجلـوه ونعيـد فهمـه، إذا أردنا أن نسيربه نحو الغد. ولا ندعي أننا في هذا الكتاب نستطيع الإحاطة بكل طرائق التدريس فهي كثيرة ومتنوعة فكل عمل مهما كان صغيراً يحدث به تعلم وهو من ثم طريقة تدريس مصغرة ولكنها غير منظمة وصدق الجاحظ حين قال: ما اجتمع اثنان إلا استفاد كل منهما من الآخـر. إلا أن هذه الطرائق ليست كافيـة شـاملة وافيـة بـالغرض الـذي قصـد إليـه، ولـيس هـدفنا أن نخـوض في الحديث عن الاتجاهات التربوية والاستراتيجيات قديمها وحديثها وجذورها في بعض أشـكال التربيـة، وحسبنا أن تعرف بأن التربية حلقـات متسلسـلة مترابطـة، وقـد تعـأون المربـون في كـل عصرـ مـن العصور باحثين عن أسهل الطرائق وأيسرها لتيسير عملية التعلم، وعندما تدرجت طرائق التـدريس في مفهومها وتنوعها قديماً وحديثاً كان من مظاهر ذلـك، أن بـرزت في نظـرات ومسـميات ارتبطـت ارتباطاً وثيقاً بجهود واضعيها.

وتتنوع طرائق التدريس تبعاً للأسلوب الذي يتبعه المعلم أثناء إدارتـه للحصـة الصـفية، وتبعاً للمادة التي سيقوم بتدريسها، والمعلم الكفء هو الذي لا يتبـع طريقـة واحـدة أثنـاء إدارتـه للحصة بل ينوع في طرائق تدريسه حسـب مـا يـراه مناسـبا لإنجـاح العمليـة التعليميـة التعلميـة، ليكون تعلمه فعالاً، وهو الأكثر ديمومة، ويحقق إنجازاً واضحاً في تمكن طلبته مـن الأهـداف المؤمـل تحقيقها، وبديهي بأنه كلما كانت الطريقة المتبعة تشرك الطلبة في عملية التعلم تكون أكثر فاعلية، حيث يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية، والمعلومة التي يتعلمها بهذا الأسلوب من الصعب أن ينساها، وذلك لأنه يستخدم بها جميع حواسه ومن هذا هو حاله من الصـعب أن ينسىـ مـا تـم إنجازه أمامه وبمشاركته وعلى العكس من ذلك من يوصف

له صنع ذلك الشيء وصفاً دون مشاركته الفاعلة حيث من السهل نسيانه وبخاصة في هذا العصر الذي كثرت فيه أنواع المعارف وتشابهت في مساراتها وتضاربت في مراميها تبعاً لتعقيداته.

وما دامت أن طرائق التدريس كثيرة ومتنوعة وعلى المعلم أن يختار الطريقة التي تتناسب والموقف الذي سيعلمه، لذا لابد من الوقوف على بعض هذه الطرائق،ونحن عندما نستعرضها لا نلزم أياً كان باتباع هذه الطريقة أو تلك، فلكل طريقة حسناتها، وسيئاتها، والطريقة المثلى هي التي توصل المعلومة إلى المتعلمين بيسر وسهولة ويتقبلها الطلبة ويرضى عنها المعلمون، والمعلم هو الوحيد الذي يعرف الطريقة التي تتواءم وطلابه، وسنمر على هذه الطرائق التي يمكن استخدامها آملين من الزملاء الوقوف على كل منها لتذكرة العارف . ولا مناص لنا قبل التعرض لطرائق التدريس أن نمر على المنهاج قديمه وحديثه، وأن نتعرض للأهداف السلوكية، حيث ارتباط كل منها بالعملية التعلمية التعليمية.

الفصل الأول

مفهــــوم المنهـــاج التربـــــوي

المنهاج نظام رباعي يتكون من عناصر أربعة هي: الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، والتقويم. ومفهومه التقليدي يركز على المعرفة ويجعل ما عداها يدور حولها ، وهو بمفهومه الحديث يركز على المتعلم ويجعل ما عداه يدور حوله .

تعريفات المنهاج الحديث :

تتبع كثير من علماء التربية تعريفات للمنهاج الحديث وفيما يأتي استعراضها:-

- هو جميع الخبرات التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم (اللقاني ١٩٩٥).
- هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أداخل الصف كان أم خارجه (barth1993).
- هو جميع أنواع النشاطات التي يقوم بها الطلبة ،أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أداخل أبنية المدرسة كان أم خارجها (الفرحان ومرعي ١٩٩٠).
- هو مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للطلبة تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم (الفرحان وآخرون١٩٩٠) .

- هو مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية...التي تخططها المدرسة وتهيئها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكسابهم أنماطا من السلوك، أوتعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارساتهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات تساعدهم في اتمام نموهم (نافع ١٩٩٢).

- هو اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم (tooms and Tierney1993.)

مميزات المنهاج التربوي الحديث:

يتميز المنهاج التربوي الحديث بمميزات عدة كالآتي :

١- يعد بطريقة تعأونية مراعيا مايلي

- واقع المجتمع وفلسفته.
- طبيعة المتعلم وخصائص نموه .
- يعكس التفاعل بين الطلبة والبيئة المحلية وثقافة المجتمع .
- يتضمن جميع ألوان النشاط التي يقوم بها الطلبة تحت اشراف المعلمين.
- يحترم الخبرات التعليمية .
- يحقق التكامل بين عناصره.

٢- يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المناسبة .

٣- المعلم منظم للعملية التعليمية وليس ملقنا.

٤- ينسق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال مجالس الآباء .

٥- يهتم بالمدرسة ودورها كمركز إشعاع في بيئتها، وعليها أن تتعأون مع جميع مؤسسات البيئة المحلية .

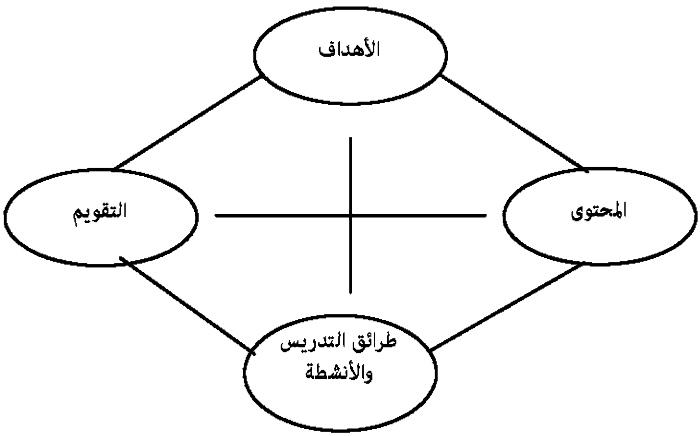
٦- يهتم بتنمية الخبرات واختيارها ويشجع الأنشطة التعليمية أمام المتعلم .

٧- يهتم بتنمية شخصية المتعلم بجميع أبعادها لمواجهة التحديات المستقبلية .

عناصر المنهاج التربوي الحديث:

يتكون النظام من عدد من العناصر وقد يختلف الباحثون في تحديد عدد العناصر وطبيعتها ، فتختلف عناصر التربية كنظام ، وعناصر التفاعل اللفظي كنظام، و عناصر الموقف التعليمي الصفي كنظام باختلاف الباحثين والمتعاملين مع هذه الأشياء . ويقال الشيء نفسه بالنسبة للمنهاج.

هناك عدة وجهات نظر حول عناصر المنهاج، ومن وجهات النظر الشائعة التي تنسب "لتايلر" هي أن المنهاج يتكون من الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم كما يوضحها الشكل(١).



إن الأسهم المتجهة (الشكل أعلاه) إلى كل العناصر في كل الاتجاهات تدل على العلاقات التبادلية الموجودة بين كل العناصر، بمعنى أن كل عنصر يؤثر في بقية

العناصر دون استثناء ويتأثر بكل العناصر، وأن أي تـأثير في أحـد العنـاصر ينتقـل إلى بقيـة العناصر الأخرى وفيما يأتي توضيح لهذه العناصر:-

١- الأهــــداف التربويــــة:

الأهداف التربوية هي العنصر الأول من عناصر المنهاج وهي هامة جدا، فعلى ضوئها نحدد المحتوى والأنشطة والتقويم، ونقوم المخرجات، وهم هنا المتعلمون بهذا المنهـاج، بدلالـة الأهـداف. كما أن الأهداف التربوية للمنهاج تحدد المدخلات المطلوب توفيرها.

والهدف هو "بيان نية"، وبلغة أسهل وأبسط هو "نتاج متوقع حدوثـه لـدى المتعلمـين عـلى ضوء إجراءات وإمكانات وقدرات معينة. وتتنوع النتاجات فيما يسمى بمجالات التعلم كما حـددها "بنيامين بلوم" وهي: **المجال المعرفي الإدراكي**، وأهمها المفاهيم والعمليات العقليـة: الحفـظ والفهـم والتطبيق والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام، ثم **المجـال الانفعـالي الوجـداني**، وأهمهـا الاتجاهـات والقيم. والأخيرة أعمق وأشمل وأكثر ثباتا من الأولى، وتعد القيم من عناصر بناء الأمة وتماسكها. ثـم **المجال النفسحركي أو الأدائي**، وتعبر عنه العادات والمهارات تتم بسرعة وبإتقان وبجهـد قليـل نسـبيا ولكن الأولىدون وعي وإدراك.

ويجب أن تتحدد الأهداف سلوكياً من وجهة نظر المتعلم وتكون قابلة للتطبيـق ومسـتوفية شروط الصياغة الجيدة، وتكون منسجمة مع أسس المناهج أو أسس التربية وتكون بعدة مسـتويات أعلاها المستوى الغائي النهائي (A i m) وأدناها المستوى السـلوكي في الموقـف الصـفي (Objective)، وتتوسط بين المستويين الأغراض والمرامي (Goals and Targets).

٢- المحتـــــوى:

المحتوى هو العنصر الثاني من عناصر المنهاج، والذي جاء لمساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف، ولكن غالبا ما يحدث الخلط بين المحتوى والمعرفة والمعلومات، لذلك سنحأول الآن التفريق بينهما:

المعرفة بشيء ما هي كل ما يقال عن ذلك الشيء دون إصدار أحكام كأن نقول أن هذه المعرفة خيرة أو غير خيرة، وصحيحة أو غير صحيحة. وتكون المعرفة منظمة من قبل المختصين ولها بنية منطقية مفاهيمية: حقائق ومصطلاحات ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ونظريات، ولها بنية سيكولوجية نفسية تنطبق عليها المبادئ الآتية: من الكل إلى الجزء، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد. ومن المعارف الكبرى: المعرفة الطبيعية ولها الطريقة العلمية كطريقة بحث وتفكير، والمعرفة الإنسانية ولها الفلسفة، والمعرفة الرياضية ولها المنطق، والمعرفة التطبيقية التي تجمع بين المعارف الثلاث السابقة. ولكل علم في هذه المعرفة طريقة بحث وتفكير، فهناك الطريقة الجغرافية، والطريقة التاريخية، وهكذا.

هذا بالنسبة للمعرفة، أما بالنسبة للمحتوى فهو أوسع من المعرفة، حيث يشتمل على المعرفة المنظمة والمعرفة غير المنظمة، والمحتوى في إطار المنهاج، يشتمل على الأهداف المتوخاة منه، والأنشطة التي ستستخدم في تعلمه، وطرائق التقييم والتقويم والمتابعة والتغذية الراجعة.

أما المعلومات فهي ذلك الجزء من المعرفة أو المحتوى الذي تعلمه المتعلمون أو المنوي تعلمه. وهكذا نرى أن المحتوى هو أوسعها ويلي ذلك المعرفة ثم المعلومات. وبذلك يجب أن يختار المحتوى بعناية وعلى ضوء الأهداف، والأنشطة التعليمية التعلمية المنوي توظيفها، وعمليات التقويم المختلفة. إن البنية المنطقية

المفاهيمية مناسبة للمتعلمين الكبار، والبنية السيكولوجية النفسية مناسبة للصغار، والأصل هو الجمع بينهما.

٣- طرائق التدريس والأنشطة:

الأنشطة هي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم من أجل تحقيق الأهداف إلى درجة الإتقان، وهو العنصر الثالث من عناصر المنهاج، وقد تكون تعليمية يقوم بها المتعلم، وتنظم الأنشطة بنوعيها فتشكل ما يسمى بطرق التدريس وهي عامة لكل فرد، ولكل المستويات ومن أمثلتها: طريقة المحاضرة، وطريقة الحوار، وطريقة الاستقصاء، وطريقة المناقشة، وطريقة الاستقراء، وطريقة الاستنتاج، وهكذا. تقوم طرائق التدريس على مبادئ نفسية وتربوية يعتقد بصحتها من وجهة نظر مستخدميها، والتخطيط غير المحكم وغير الدقيق في طرائق التدريس يقود إلى العشوائية وعدم إتقان الأهداف للطلبة، ويمكن القول بأن طرائق التدريس تتنوع بتنوع المواقف التعليمية المختلفة.

وقد تشكل الأنشطة ما يسمى بأساليب التدريس، والأسلوب هو حالة خاصة من طرائق التدريس، أو هو طريقة تعليمية عامة موظفة في مواقف تعليمية خاصة، كاستخدام طريقة المناقشة في العلوم أو في قواعد اللغة العربية، حيث عندها يمكن أن تلون تلونا خاصا لتصبح أساليب تدريس. وهناك أساليب تعليم خاصة بمواد دراسية خاصة مثل: استخدام السلالم الزمنية في تعليم التاريخ، واستخدام أسلوب الملاحظة المباشرة في تعليم الحغرافيا، واستخدام أسلوب حل المسألة الرياضية في الرياضيات واستخدام الاستقصاء في العلوم، وهكذا. وأساليب التدريس كطرائق التدريس تعتمد على مبادئ نفسية وتربوية منتقاة بطريقة عشوائية في معظم الأحيان، والتخطيط فيها مرن.

وقد تتشكل الأنشطة التعليمية التعلمية فتشكل ما يسمى باستراتيجيات التدريس، ومن أمثلتها: استراتيجيات تعليم المفاهيم والمبادئ، واستراتيجيات تعليم الاتجاهات والقيم، واستراتيجيات تعليم المهارات، واستراتيجيات تعليم حل المشكلات، واستراتيجيات تعليم الإبداع وهكذا. والاستراتيجيات تصلح لكل المستويات ولكل المواد الدراسية، ويكون التخطيط فيها دقيقاً إلى حد كبير ولكن أقل من الأنماط.

وهناك مجال واسع لأن نشكل من الأنشطة التعليمية التعلمية ما يمكن أن نسميه بتقنيات العرض والتعليم، ومن هذه التقنيات: الندوة، والمنتدى، وهيئات الثقات، وورش العمل وغيرها.

إن القاسم المشترك الأعظم بين كل ما قيل من تشكيلات للأنشطة التعليمية التعلمية هو أن تنتظم هذه الأنشطة على شكل خطوات، وتتمدد في كل خطوة الأنشطة التعليمية التعلمية ومصادر التعلم المختلفة الصفية والمدرسية والبيئية.

٤- التقويم:

التقويم هو العنصر الرابع من عناصر المنهاج. وهو عملية تتكون من عدد من العمليات مثل: التقييم بمعنى التثمين، والتشخيص بمعنى تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف، وتقييم الاعوجاج، والمتابعة، والتغذية الراجعة، والأخيرة تتم من خلال إرجاع المخرجات إلى المدخلات لتدخل النظام من جديد مرة أخرى.

يكون التقويم مرحليا ناميا بعد كل خطوة، وتراكميا ختاميا. وهناك عدة أساليب للتقويم مثل: الاختبارات المقالية، والاختبارات الموضوعية، والملاحظة، والأداء أو القيام بالأعمال، والسلوك. وقد يكون التقويم من الخارج أو أن يقوم به المتعلم نفسه فيسمى بهذه الحالة بالتقويم الذاتي.

من خلال الاستعراض السابق لعناصر المنهاج كنظام نستخلص أن طرائق التدريس هي إحدى عناصر المنهاج وهي أهمها إذ بدونها لا يمكن أن نحقق أهداف المنهاج، وقبل الانتقال إلى طرائق التدريس واستراتيجياته بشكل مفصل يجب أن نلقي الضوء على أنواع المناهج.

أنـــواع المناهـــج:

أدى المفهوم الديناميكي للمنهاج بعدد من التربويين إلى القول بوجود أنواع متعددة من المناهج لأن تعريفات المنهاج المختلفة توحي بوجود فروقات جوهرية بين المنهاج المخطط له والذي يطلق عليه عادة المنهاج الرسمي Official Curriculum والمنهاج الذي يتم تحقيقه بالفعل هو الذي يطلق عليه أحيانا المنهاج الواقعي Real curriculum وهناك المنهاج المخفي (الخفي) Hidden Curriculum وهو الذي يتحقق في سلوك الطلبة شئنا أم أبينا. ويورد جودلاد (Goodlad) المشار إليه في (UNESCO, 1996) خمسة أنواع من المناهج: هي **المنهاج الأيدولوجي** وهو المنهاج المثالي الذي يبرز صورة المنهاج كما يراه العلماء والمنظرون، **والمنهاج الرسمي** وهو المنهاج المصادق عليه من قبل السلطات الحكومية الرسمية، **والمنهاج المرئي** وهو ما يظن الآباء والمدرسون والمجتمع أنه موجود حسب مرئياته، و**المنهاج العلمي** وهو ما يقع تنفيذه بالفعل في غرف الدرس، **والمنهاج التجريبي** وهو ما يحسه ويجربه الطالب في الواقع.

ويصنف "جلاتهورن" (١٩٩٦) أنواع المنهاج إلى ما يلي: المنهاج الموصى به وهو المنهاج الذي أوصى به أفراد من المختصين والمفكرين. ويشبه المنهاج الأيدولوجي عند "جودلاد" والمنهاج المكتوب وهو المنهاج المصادق عليه من قبل السلطات الحكومية وهو يشبه المنهاج الرسمي عند "جودلاد". **والمنهاج المدعم** ويقصد به المنهاج الذي يتشكل من المصادر الداعمة التي توصله للمتعلمين، وهناك

أربعة مصادر ذات أهمية أكثر من غيرها في دعم المنهاج وهي الوقت المتاح كما هو وارد في الخطة الدراسية، والوقت الفعلي الذي يحدده مدرس الصف، وتوزيع المدرسين كما تظهره القرارات الناتجة عن حجم الصف ،والكتب المدرسية ، والمواد التعليمية الأخرى (young1993).

وهناك المنهاج المدرس وهو المنهاج الذي بإمكان المشاهد ملاحظته منفذا مثلما يدرسه المعلم في المدرسة ، ويقابل المنهاج العملي عند جود لاد . وهناك المنهاج المختبر وهو المنهاج الذي تصمم الاختبارات لقياس مدى تحققه سواء أكانت هذه الاختبارات من صنع المعلم أم من صنع جهات أخرى مثل إدارات التعليم . والمنهاج المتعلم ويقصد به كل التغيرات في القيم والمدركات والسلوكات التي تحدث للمتعلم نتيجة لمروره بالخبرة المدرسية وفيما يأتي توضيح لأنواع المنهاج:

أولا : المنهاج الخفي:

تنسب أولى الأدبيات المسجلة لهذا المنهاج إلى (جوليس هنري) الذي طور عام (١٩٦٦) مخططا لتفاعل الثقافة مع التربية في دراسته الأنثروبولوجية، ثم ظهرت كتابات (فيليب جاكسون) عام (١٩٦٨) عندما عرف المنهاج على أنه التحصيل المدرسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي الذي يلي التحصيل الأول.

ويربط جاكسون المنهاج الخفي بعملية التعليم غير المقصود أو التعليم المصاحب، وبرأيه يكون تأثير هذا التعلم أكبر من تأثير المنهاج الرسمي أو المعلن في معظم الأحوال . ولذا على المدرسة أن تأخذ هذا الأمر بعين الاعتبار، فتبني لنفسها منظومة قيمية خاصة بها تكسبها لطلابها .

ويشاركه في هذا الرأي (ايفان اليش) ، ويعتقد بأن المنهاج المعلن لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يصل في تأثيراته إلى ما يصله المنهاج الخفي ،ويعتقد أن

المدرسة تقضي على روح المبادرة وتنمي البلادة وعدم المشاركة ،وتعلم السلوك غير السوي .

فالمنهاج الخفي هو مجموعة المفاهيم والعمليات العقلية والاتجاهات والقيم والأداءات التي يكتسبها المتعلم خارج المنهاج المعلن أو الرسمي طواعية نتيجة تفاعل المتعلم تفاعلات مختلفة مع زملائه ومعلميه وإداريي المدرسة، ومن خلال الأنشطة غير الصفية ،وبالملاحظة والقدوة.

ثانيا : المنهاج الرسمي:

إن المفهوم السائد للمنهاج على الصعيد الرسمي يعني وثيقة المنهاج الرسمية المقررة من وزارة التربية، هذه الوثيقة التي تتضمن الأهداف العامة والمحتوى المعرفي والأساليب والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم ، وتسمى أحيانا وثيقة المقررات الدراسية عند بعض البلدان .ولكن إذا أمعنا النظر في النظام التعليمي نكتشف أن هذه الوثيقة ليست إلا واحدة من عدد من الوثائق أو الأدوات الرسمية التي تشكل المنهاج ومنها:

- فلسفة التربية والتعليم في ذلك المجتمع.
- السياسات التربوية والهيكل التنظيمي والإداري للنظام التربوي.
- الخطط الدراسية والتقويم السنوي المدرسي الذي يحدد ساعات الدوام في اليوم الدراسي وعدد أيام الدراسة.
- كتب المطالعة الإضافية، والكتب الموصى باقتنائها في مكتبات المدارس.
- أسلوب الامتحانات العامة ومحتواها ونوعية أسئلتها، والأهداف التي تركز على قياسها.
- البناء المدرسي ومرافقه وتجهيزاته ونوعية الأثاث المدرسي.

- تقنيات التعليم والوسائل التعليمية والتجهيزات المخبرية والمشاغل التربوية.
- نوعية الأنشطة الإضافية والرحلات المدرسية والمناسبات الاجتماعية والاحتفالات المدرسية.
- محتوى البرامج الإذاعية والتلفازية والصحفية العامة.
- محتوى برامج إعداد المعلمين و أساليب الإعداد والتدريب أثناء الخدمة وقبلها.
- دور الأسرة وأولياء الأمور وعلاقتها بالمدرسة.

من النادر جدا أن يضع المسؤولون هذه العوامل جميعها على طاولة البحث، وينظرون إليها في آن واحد بعين البحث والتمحيص والشمول ليكونوا الصورة الكلية منها جميعا. ولو فعلوا ذلك لاكتشفوا بالتأكيد وجود كثير من التداخلات والتكرارات والتعارضات. ولتبينوا عناصرها المتنافرة التي تهدم ما يبنيه غيرها وتفسد ما يصلحه غيرها. إنهم لو فعلوا ذلك سيجدون كثيرا من النقاط الغامضة في المنهاج التي تحتاج مزيدا من إلقاء الضوء عليها. وسيجدون أن كثيرا من الأهداف والمهارات التي تركز وثيقة المنهاج على تحقيقها غير واردة في قائمة الأهداف التي تقيسها الامتحانات العامة، وسيلاحظون أن كثيرا من القيم التي يمتدحها المنهاج ويهدف إلى تنميتها مهملة فيها. ومن هذه القيم الثقة بالنفس ومهارات التعلم الذاتي (مرعي والحيلة، ١٩٩٨)، والتعلم من خلال العمل، والتعلم المبني على الاستقصاء، والتعلم بالاكتشاف والتفكير الناقد ومهارات حل المشكلة، بينما تغص الكتب المدرسية بالمعلومات الجافة المتزاحمة التي لا تنمي مهارات التفكير أو القيم العليا الأخرى التي يرمي إليها المنهاج، بل سيجدون أن الكتاب المدرسي يمجد حفظ المعلومات واستظهارها، وسيجدون أيضا أن دليل المعلم قد يوصي بالأنشطة التعليمية المبنية على العمل التعاوني الجماعي، والتعلم من خلال العمل في مجموعات بهدف تنمية مهارات البحث العلمي والمهارات الفكرية العليا،

ولكن الجدول المدرسي الذي يقسم اليوم الدراسي إلى حصص صغيرة كل منها أقل من ساعة لا يسمح بإجراء هذه الأنشطة التي تحتاج إلى ساعات من العمل المتواصل، وإذا كان مدير المدرسة منفتحا وأجرى التعديلات اللازمة على جدول الدروس اليومي فإن التجهيزات والمرافق المدرسية أو البناء المدرسي أو الموارد المالية أو البشرية أو الروتين الإداري لا يسمح بذلك، وإذا تجاوزنا هذه العقبات سنجد أن المعلم غير معد لتنفيذ هذه الأنشطة كما ينبغي (الحارثي،١٩٩٨).

وقد تعطل التعليمات المالية والروتين الإداري والبيروقراطية كل ما خطط له المنهاج. وهناك حقيقة يمكن أن نؤكدها في هذا السياق هي أن المعلم أو مدير المدرسة لا لوثيقة المنهاج تلك الأهمية أو تلك الهالة التي تراها بها قطاعات المجتمع الأخرى التي ترصد عملية تطوير المنهاج وتظن أنه بمجرد ظهور المناهج الجيدة وتداوله في الميدان، فإن مشكلات التعلم سوف تحل.

ثالثا: المنهاج الواقعي:

عندما نخرج من مديريات المناهج أو مركز تطوير المناهج أو وزارات التربية والتعليم التي يتم فيها تخطيط المناهج وتطويرها وندخل إلى المدارس ونشاهد التدريس في غرف الدراسة نجد العجب، هل هذا هو ماخططنا له بالفعل؟ هل هذا هو ما قصده واضعوا المناهج ومخططوها ومطوروها؟ ستجد أنواعا شتى من الممارسات التدريسية بعضها جيد وبعضها فيه التجديد والحماس للعمل والإنتاج، ولكن ستجد في المقابل كثيرا من الممارسات غير الصحيحة، وفي جميع الحالات من الصعب جدا أن تصدر تعميما، فإن أي تعميم لا يخلو من الخطأ.

ومع هذا يمكن القول بأن هناك معيارا واحدا لقياس مدى نجاح المنهاج ألا وهو مقدار التعليم الذي يحدث للطلبة، فكيف يتم التعليم في مدارسنا؟ في الغالب يتم التعليم من خلال المقررات الدراسية الرسمية(كتب الطالب وأدلة المعلم) و

أساليب التدريس التي تتمحور حول المعلم، أي تلك التي يكون فيها المعلم هو مصدر المعلومات وهو العامل المركزي في عمليتي التعليم والتعلم. وأن دور المعلم يتمثل في نقل المعلومات الموجودة في الكتاب إلى أذهان الطلبة وتلقينها لهم بشتى الطرائق، ويتلخص دور الطالب في نسخ ما يكتب على السبورة وفي الاستماع إلى شرح المعلم والإجابة عن أسئلته والقيام بالواجبات البيتية التي يرتبها عليه. وهناك حالات قليلة يكون فيها المعلم متميزاً قادراً على إثارة تفكير الطلبة وتحفيزهم للتعلم فيرغبهم ويشوقهم ويوقظ فيهم حب الاستطلاع والبحث ويقودهم إلى القيام بأنشطة ومبادرات تحدث عندهم تعلما ذا معنى. هناك تنوع كبير في تطبيق المنهاج واختلافات واسعة فيما يتحقق منه، من مدارس المدينة، إلى مدارس القرى والأرياف وحتى ضمن المدرسة الواحدة هناك تنوع في طرائق التدريس من معلم إلى آخر، إن هذا التنوع والاختلاف المنوه عنه يؤثر إلى درجة كبيرة على الخبرة المتكونة لدى الطلبة، أي أن المنهاج الواقعي يختلف من مدرسة إلى أخرى ومن منطقة إلى أخرى ومن الأرياف إلى المدن (الحارثي،١٩٩٨).

إن الفرق بين المنهاج الواقعي والمنهاج الرسمي. هو أن المنهاج الرسمي معروف، أما المنهاج الواقعي فهو متعدد ومتنوع وغير معروف. إن المنهاج الواقعي أقصد الممارسات الواقعية على مستوى المدرسة قد تكون مقصودة وقد تكون غير مقصودة. ولكن الطالب يتعلم من المماراسات المقصودة كما يتعلم أيضا من الممارسات غير المقصودة.

إن أهداف خطط المناهج قد تختلف عن أهداف الوزير، وإن أهداف المعلم قد تختلف عن أهداف الجهتين معا، وقد تختلف أيضا عن أهداف خبراء تطوير المناهج أيضا. ولكن أهداف المعلم في كثير من الحالات تكون أكثر واقعية من أهداف الفئات الأخرى.

إن الفجوة بين المنهاج الرسمي والمنهاج الواقعي تختلف من بيئة إلى أخـرى، ومـن الصـعب إعطاء وصف جامع شامل لهذه الفجوة، وإصدار حكم يصدق على سائر بيئات التعلم في دولة ما أو في الدول العربية.

الفصل الثاني

بعـــض طرائـــق التدريـــس

لا يخفى على أحد من الزملاء أن عملية الـتعلم والتعلـيم تـدار مـن المعلـم والمـتعلم ؛ولـذا سوف تتمحور طرائق التدريس على إمّا على المعلم وحده ،أو على المتعلم وحده ففـي الأولى يتـولى المعلم مقود القيادة وفي الثانية يكون دور المعلم مرشدا ، أو قد يشترك المعلم والمتعلم معا ليقـودا العملية التعلمية التعليمية ومن الطرائق التي تعتمد على جهد المعلم طريقـة المحـاضرة والطريقـة الحوارية وطريقة الوحدة في تعليم اللغات .

أولاً: طريقـــة المحاضـــرة :-

وهي من أقدم طرائق التدريس، ويتولى المعلم بهذه الطريقة إدارة الحصة إدارة دكتاتوريـة، وما على الطالب إلا أن يصغي لما يسمعه مـن المعلـم، كأنـه آلـة صـماء، ولا يسـمح لـه بـالتكلم، أو المناقشة، ولا يحسب المعلم أي حساب للطلبة، ولا يقدر قدراتهم ومعـارفهم السـابقة، ولا يشركهم بالتعلم. ولا تعدو إلى أن نشـبهها بجهـاز اسـتقبال لمرسـل يـوالي إرسـال الجمـل والعبـارات دون أي فاصل. وقد أثبتت كثير من الدراسات أن المتعلم لا يتعلم بأكثر من (١٠) في المئة من هذه الطريقة.

*عيوبها:

- طريقة مملة فقد يشعر المتعلمون إضافة إلى الملل بأنهم بحاجة إلى النوم، وهي مـدعاة ليسرـح الطالب بفكره بعيداً عن موضوع الدرس حتى ولو تراه ينظر إلى المعلم، ولكن حقيقة أمـره لا يكون في الدرس، ولا في كل المدرسة، وقد يستغل

بعض الطلبة عدم انتباه المعلم أو انشغاله بالكتابة على السبورة للعبث أو للمداعبة.

- ضارة بذكاء الطالب، وتقدم المعلومات بشكل لا يتعدى المستوى الأول من تصنيف بلوم، وهو المعرفة، والاستظهار.

- تستخف بالطلبة ولا تنظر إليهم إلا كآلات يديرها عمال ماهرون.

ولقد أجريت دراسات كثيرة للتوصل إلى مدى صلاحيتها للتعليم، وتوصلت أكثرها إلى أن المتعلم في هذه الطريقة لا يكتسب حين استخدامها في التعليم بأكثر من (١٠) في المئة، وأوصى كثير من التربويين الابتعاد عنها، وأجمعوا أن التعلم الفعال هو الذي يكون فيه المتعلم محور العملية التعلمية، ومع كل ما قيل عنها فإنه يمكننا القول بأن لهذه الطريقة بعض الحسنات وبعض السيئات.

* حسناتها :-

- اقتصادية في الوقت والمال.

- تحافظ على التسلسل المنطقي للمادة.

- تيسر التعلم وتنظمه.

- توظف كل مصادر التعلم المتوافرة في البيئة التعليمية التعلمية.

- تظهر على شكل خطوات، وكل خطوة تتضمن الأنشطة التعليمية التعلمية.

- تحقق الأهداف المرجوة بأقصى سرعة، وبأقل جهد، وبأكبر فاعلية.

- تراعي الخصائص النمائية للمتعلمين.

- تراعي المبادىء التربوية والنفسية بعامة والتعلم بخاصة.

- توفر للمتعلم الأمن، والدافعية، والثقة بالنفس، والنجاح.

- تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين.

- تستغل قدرات المتعلمين إلى أقصى ما يستطيعون.

- تراعي طريقة البحث والتفكير الخاصة بالمادة الدراسية.

- تراعي الأسس الفلسفية، والقيمية، والاجتماعية، والنفسية، والمعرفية للتربية.

-تنمي لدى المتعلم القدرة على التفكير.

- تنمي لدى المتعلم الاتجاهات الحميدة والقيم المرغوب فيها.

- توظف تطورات المادة الدراسية العلمية .

- تتصف بالمرونة، بحيث تأخذ كل المتغيرات في البيئة التعليمية التعلمية في الاعتبار.

إجراءات تفعيل المحاضرة:

يحسن المعلم صنعاً إذا أخذ بعين الاعتبار الإجراءات التالية عند استخدام طريقة المحاضرة (مرعي وآخرون،١٩٩٣):

- استخدام وسائل الاتصال التعليمية المساعدة.
- تنمية الثقة بالنفس وعدم الخوف.
- توفير الوقت الكافي للإعداد للمحاضرة، وجمع المعلومات، وتنظيم المحاضرة، وتنظيم الأفكار وتتابعها، وإيجاد الحوافز، والاستشهاد بالأمثلة.
- حسن الإلقاء مع ارتفاع الصوت ليسمع منه الجميع، والنطق السليم للحروف، والوقوف في المواقف الصحيحة، والتأني في الإلقاء، وتمثيل المعاني، واستخدام العبارات الواضحة المفهومة.
- ترتيب الأفكار والمعلومات ترتيباً معيناً نفسياً ومنطقياً.

- تقسيم الموضوع إذا كان طويلاً.
- اختبار الطلبة مشافهة فيما عرض عليهم في النهاية.
- إشراك الطلبة ما أمكن ذلك في عملية استنباط النتائج من المقدمات، أو البحث في الأسباب.
- السير إلى النهاية عند وصف بعض المناظر، أو إلقاء الحكايات والنوادر.
- مراعاة معلومات الطلبة السابقة.
- استثمار مقدمة المحاضرة لتحقيق الأغراض التالية: إقامة العلاقات بين المعلم والطلبة، وتوجيه انتباه الطلبة بتوضيح الإجراءات التي سيقوم بها، وعرض جوهر محتوى المحاضرة، وعرض أجزاء المحاضرة، وأخيراً التعرف إلى خبرات الطلبة السابقة.
- استغلال متن المحاضرة في تغطية المحتوى بالحقائق والمفاهيم والمبادئ، وتزويد المعلومات من خلال التنظيم المنطقي للمحاضرة على شكل خطوات، أو إيجاد العلاقات المتتابعة، أو من خلال صياغة محتوى المادة على شكل يحقق إبراز العلاقات الشبكية، كتعريف الفكرة الرئيسية وتحديدها، ومن ثم وضع المشكلة ومعايير حلولها، والحلول البديلة، ثم تقييم هذه الحلول واتخاذ قرار حول الحل المطلوب.
- السعي لأن تكون المحاضرة دافعاً لمزيد من البحث والدراسة.
- عدم التركيز على التفصيلات الدقيقة، وتوجيه الانتباه إلى المفاهيم والتعميمات والمبادئ المرتبطة بالموضوع.
- إشراك الطلبة في المحاضرة بتوجيههم بالأسئلة وبإجابتهم عن أسئلة المعلم، فعن طريق توجيه عدة أسئلة، أو الإجابة عنها، يزيد المعلم من مشاركة الطلبة

ويضمن التغذية الراجعة للمحاضرة. والمحاضرة بدون تغذية راجعة يمكن أن توضح بالرسم على أنها نظام ذو اتجاه واحد.

ثانياً: الطريقة الهربارتية:

وتتكون هذه الطريقة من خمس خطوات وهي المقدمة أو التمهيد والعرض والربط والتقييم والتطبيق

مرتكزات الطريقة الهرباتية:

١- إن عقل الإنسان صحيفة بيضاء وأن المؤثرات الخارجية هي التي تملأ وترسم هذه الصحيفة فهي تدخل وتخرج حسب إرادة الإنسان.

٢- عقل الإنسان يتكون من عدة صور ذهنية فإذا ما تولدت صور جديدة دفعت بالصور السابقة من بؤرة التطور إلى عينة التطور غير أنها محتفظة بفعلها تحت مستوى التطور.

٣- يخترق عقل الإنسان مجموعة من المدركات الجنسية والصور الذهنية وبعض الحقائق القديمة المتراكمة.

٤- تتفاعل المدركات المخزونة مع بعضها باستمرار.

٥- تساعد هذه المدركات الطالب على فهم الحقائق .

٦- تتدرج المعلومات من الجزئيات إلى القاعدة العامة.

خطواتها:

يمر التعليم بهذه الطريقة حسب الخطوات الآتية:-

١- **التمهيد** : وهو تهيئة المتعلم لاستقبال التعلم الجديد بما يخترعه المعلم ويتناسب مع الدرس الجديد، بحيث ينسي المعلم هذا المتعلم الماضي إلا ما يتعلق بالتعلم

الجديد ، وعليه يتوقف القدر الذي سيكتسبه المتعلم من هذا الدرس والمعلم الكفي أقدر من غيره لهذه المهارة .

٢- **العرض:** وهو المرور على كل ما يراد تعلمه في تلك الحصة. ويمكن أن تستخدم بها أي أسلوب من أساليب التدريس كالمحاضرة والقياس أو الاستقراء.

٣- **الربط:** ويتم به ربط التعليم الجديد بالقديم.

٤- **التعميم** ويتم هنا استنباط التعميمات والقواعد والتمارين والقوانين من خلال الأمثلة وإدراك أوجه الشبه والتضاد بينهما .

٥- **التطبيق** : من خلال مجموعة من الأسئلة والتمرينات للوقوف على مدى فهم الطلبة للدرس. ومدى مقدرتهم على مواجهة مشكلات جديدة على ضوء الأحكام التي توصلوا إليها.

مزايا طريقة هيربارت:

١- اهتمامها بالتنظيم والتسلسل المنطقي.

٢- تركز على التشويق أثناء عرض المادة.

٣- تربط هذه الطريقة بين أجزاء المادة بعضها مع بعض.

٤- تثير عند الطلبة البحث والتفكير والاعتماد على الذات.

٥- تربط التعلم السابق باللاحق.

عيوبها :

١- تركز على المعلم و حيث يأخذ النصيب الأكبر من الحصة.

٢- تهمل التجريب العلمي .

٣- لا تصلح هذه الطريقة إلا في كسب المعرفة ويتعذر تطبيقها في دروس كسب المهارة .

٤- تحد من حرية التفكير لدى الطلبة حيث تنهج نهجاً سلوكياً واحداً.

٥- تهمل الدوافع الداخلية لدى المتعلمين.

٦- تتناقض مع التربية الحديثة والتي هدفها إعداد الفرد للحياة وتركز على الأفكار والمعلومات وتعتبرهما غاية في حد ذاتها.

ثالثاً: طريقة الحوار والمناقشة:

حتى تحقق المناقشة فاعليتها يجب أن تتوفر بها الشروط الآتية:-كما أوردها كل من (الحيلة، ٢٠٠٠ ومرعي والحيلة، ٢٠٠٢)

- الوعي بالأهداف المرجوة من المناقشة.
- يجب ألا يتجاوز حجم المجموعة العشرين طالباً، وألا يقل عن طالبين.
- تهيئة الفرصة لاستخدام المناقشة.
- أن يكون الطلبة على قدر من الدراية والعلم بالموضوع المراد مناقشته .
- أن يعد المعلم الأسئلة المناسبة التي يدور حولها الموضوع المراد مناقشته.
- أن تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرة الطالب على إدراك العلاقات ومسايرة الدرس.

حسنات طريقة المناقشة :-

- **تعليم التفكير العقلاني:** يعد أسلوب النقاش مفيداً جداً في تعلم عملية التفكير، فيتعلم الطالب من خلال النقاش كيف يعالج المشكلات عقلياً، وكيف يتحكم في عملية تفكيره الذاتي.

- **إبراز الأحكام الوجدانية:** يمكن النقاش من الكشف عن اتجاهات الطلبة بسهولة، فالسؤال الذي يطرحه المعلم كمثير للنقاش كثيراً ما يركز على اتجاهات الطلبة العاطفية أو قيمهم، وسواء أشارك جميع الطلبة، أم لم يشاركوا فإن وعيهم باتجاهاتهم وقيمهم يزداد بالمقارنة مع القيم والاتجاهات التي يعبر عنها الآخرون، كما أن التعرض لوجهات النظر المختلفة قد يقود بعض الطلبة للتساؤل عن مسلماتهم غير المعلنة أو ربما لتغييرها.

- **زيادة درجة تفاعل الطلبة:** يعتقد البعض أن الطلبة الذين يتفاعلون في النقاش، هم القلة فقط الذين يعطون فرصة للحديث، وقد تكون هذه النقطة صحيحية لو كان النقاش يتألف فقط من حوارات منفصلة بين كل طالب والمعلم على حدة، ولكنها ليست كذلك لأن النقاش يتم بشكل جماعي، فعندما يستهل المعلم النقاش بالملاحظة، أو بتوجيه سؤال مثير، فإن على كل طالب أن يستعد. ويصغي لفترة وجيزة ليرى ماذا يريد المعلم أن يفعل، أو ماذا يريد الآخرون أن يقولوا، ويفكر فيما سيقوله إذا ما أراد الدخول في النقاش حتى وإن لم يتكلم علانية، وقد يستمتع بتعليقات زملائه، وقد تلقى هذه التعليقات كثيراً من الاهتمام لديه، وقد تحرضه على إتمامها أو تعديلها أو تأييدها أو رفضها.

- **الاهتمام الفردي بكل طالب:** يساعد النقاش على توطيد الصلة بين الطلبة، كما يساعدهم على تنمية الاستقلال الذاتي لديهم، وبلورة دوافعهم

الشخصية، كما يوفر لهم التعلم بإشراف المعلم، ويوفر لهم التشجيع المستمر على ذلك، وتقويم الأفكار التي يطرحونها والاستجابات التي يقومون بها.

توضيح المحتوى:

خطوات المناقشة:

تنفذ بثلاث خطوات هي (الحيلة، ٢٠٠٠):

- **ما قبل المناقشة:** مثل اختيار موضوع المناقشة، وإعطاء خلفية عامة عن موضوع المناقشة. وتحديد أهداف المناقشة بدقة. وتنظيم جلسة المناقشة وترتيبها، وتحديد بنية الاتصال.

- **في أثناء المناقشة** مثل: إشراك الطلبة في تقرير نوعية المشكلات التي ستطرح. والتأكد من أن الطلبة جميعهم قد شاركوا في القرار، وإذا حدث أن وجد من لم يشارك فعليه أن يطلب منهم إبداء الرأي بطريقة أو بأخرى، وطلب المساعدة من بعض الطلبة مناقشة بعض جوانب المشكلة، ومحاولة تحليل وتنظير ما يدور في اجتماع المناقشة. وتعويد الطلبة على تقديم العرفان بالجميل لمن يسهم في إثراء المناقشة بأي مستوى كان، ومتى ينبغي أن يتدخل المعلم. إذ عليه أن يتدخل عند الصمت أو عند الاستطراد ووجود الخطأ وعدم استقصاء بعض الجوانب بشكل وافٍ؛ ليثير التفاعل بين الطلاب؛ وليوقف الاستطراد الذي قد يخرج الطلاب عن موضوع الدرس؛ أو ليصوب خطأ.

- **ما بعد المناقشة:** على المعلم بعد المناقشة أن يعمل على تكوين الملاحظات التي تتعلق بموضوع المناقشة، وتوثيق تلك الملاحظات، ومن ثم إجراء عملية تقييم لما تم عمله في سبيل تحقيق الأهداف المبتغاة.

رابعاً: الطريقة التكاملية :

المفهوم التربوي للتكامل:-

يعرف التكامل بأنه تحقيق الكلية والكمال والوحدة وهي عملية تركز على أن ما يتعلمه الشخص يصبح جزءاً من شخصيته، ويشير التكامل إلى علاقات الفرد بالآخرين في مجتمعه إذ يفهمهم وينسجم معهم ويؤثر فيهم، ويستوعب النظم والمواقف التي يعيشها وينسجم معها ويدخل تحسينات عليها ، ويقوم أسلوب التكامل في بناء المحتوى التعليمي على أحدث معطيات علم النفس التربوي، فالتعلم في نظره يقوم على أساس من نشاط المتعلم نفسه ودافعيته، فهو لا يتعلم حقا إلا مما يعمل ويثبت له فعلا فائدته وجدواه . كما أنه يعترف بالفروق الفردية بين المتعلمين فيقدم لهم من الأنشطة التعليمية وأوجه التعلم مما يمكن كل متعلم من التعلم في حدود إمكاناته وخبراته واستعداداته، كذلك فإنه لا يقر من المعرفة إلا النوع المتكامل منها باعتبارها الطريقة السليمة لإدراك الواقع الذي نعيشه والوسيلة الفعالة لحل المشكلات والمواقف الصعبة التي تواجهنا في حياتنا.

وحتى تتم عملية التعلم بالطريقة التكاملية لا بد للمعلم أن يكون على وعي تام بخصائص طلابه وبظروف البيئة. وأن يكون على وعي تام للفلسفة الاجتماعية التي تواجهه.

فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية:

لقد أدرك علماء العربية السابقون فكرة التكامل في تعليم اللغة العربية حين كانوا يتخذون من النص الأدبي محورا تتجمع حوله أنواع البحوث اللغوية المختلفة لتفسير مفردات النص وشرح عباراته ، وتوضيح ما اشتمل عليه من الصور البلاغية والمسائل النحوية ، وما ورد به من الإشارات التاريخية والارتباطات الجغرافية، وبيان ما عسى أن يلوح به من محاسن ومآخذ مع التحدث عن حياة

الشاعر أو الكاتب صاحب النص وما قد يكون له من مميزات ومآثر على اللغة وآدابها، ومدى تأثره بغيره وتأثيره في سواه، وذكر الظروف والمناسبات التي قيل فيها النص، وقد يستطرد المؤلف فيستشهد على صحة آرائه بذكر نصوص أخرى تؤيدها، وذكر نصوص أخرى تشبه النص المدروس في موضوعه، وإذا كان النص شعرا فقد يعرض المؤلف بيتا من الشعر ليبين بحره وقافيته؛ ومؤلف كأبي الفرج الأصفهاني يذهب إلى أبعد من ذلك فيتحدث عن النغمة الموسيقية في النص، ويذكر طريقة مغناه ليتمثله كل من أراد ذلك من المغنين، ومن استمع إليه من الخلفاء أو استمع له من الأمراء والوزراء.

ومن القدامى الذين سلكوا هذا المسلك في كتاباتهم الجاحظ في كتابه البيان والتبيين ، وأبو العباس المبرد في كتابه الكامل، وأبو علي القالي في كتابه الأمالي. ومن المحدثين الذين سلكوا هذا المسلك الشيخ حسين المرصفي صاحب كتاب بغية الأمل،والوسيلة الأدبية ، والشيخ حمزة فتح الله صاحب كتاب المواهب الفتحية .

ولقد كانت تدرس اللغة العربية في حلقات المساجد في العصر العباسي بجميع فنونها من خلال النصوص القرآنية والقصائد الشعرية والخطب والرسائل وغيرها.

غير أن التربية اللغوية القديمة كانت تنظر إلى اللغة على أنها مادة دراسية تعلم لذاتها، مهملة كثيراً من وظائفها فكان تدريسها كتدريس غيرها من المواد الدراسية مقصوراً على حجرات التدريس. وكانت الموضوعات جافة الأمثلة التي تعلم اللغة بمفردات لغوية كثيرة، وحفظ مصطلحات متعددة، وكانت مناهج الدراسة تراعي هذه الغاية، فكان الاهتمام فيها بأن تحتوي على مجموعة من متون اللغة يحفظها التلاميذ، وقد تشتمل على ألفاظ غريبة يستعملها التلاميذ في إنشائهم، وربما لا تعرض لهم في قراءاتهم، كما كانت المناهج تكلف التلاميذ أن يحفظوا

أساليب لغوية لا تتفق مع لغة الحياة مما نفر التلاميذ من درس اللغة، وقد انعكس ذلك على طريقة التدريس، فكان المدرس دائماً في موقف الإلقاء والتلقين بينما التلميذ في موقف التلقي والسلبية.

وفي هذا العصر ظهرت نظريتان في تعليم اللغة العربية: نظرية الوحدة ونظرية الفروع، والمراد بالأولى: أن ننظر إلى اللغة على أنها وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعاً متفرقة مختلفة، ولتطبيق هذه النظرية في تعليم اللغة يتخذ الموضوع أو النص محوراً تدور حوله جميع الدراسات اللغوية، فيكون هو موضوع القراءة، والتعبير، والتذوق، والخط، والإملاء، والتدريب اللغوي... وهي النظرية التي كانت سائدة في العهود الأولى تدريساً وتأليفاً.

مميزات التدريس بطريقة الوحدة:

يتصف التدريس بطريقة الوحدة بجملة من المزايا، أدركها التربويون مما جعلهم يقدمونها على أسلوب التدريس بالفروع، ويطالبون باتباعها، ومن أبرز هذه المزايا:

١- التشويق والتجديد: إن الطالب بهذه الطريقة يفهم، ويناقش، ويحاور، ويكتب ويتحدث ويخلط بين الأساليب اللغوية والإملاء والخط والتذوق.

٢- التثبيت: فبهذه الطريقة رجوع متكرر للنص المدروس، فيرجع إليه في القراءة، والمحادثة، والإملاء، والخط، والقواعد، وفي هذا الرجوع تثبيت للمعلومات وترسيخ في أذهان الطلبة ودعم للفهم والاستيعاب.

٣- الربط التكاملي: تختص هذه الطريقة بأنها تتخذ من اللغة وحدة واحدة، وكياناً منسجماً، تربط فيه ألوان الدراسات اللغوية ربطاً وثيقاً، وتتلاحم جوانبها، بحيث يكمل كل جانب الآخر، ويرفده.

٤- مسايرة طبيعة المعرفة:

يستند نظام تدريس اللغة العربية بطريقة الوحدة على التعرف إلى النص بشكل كلي في بادئ الأمر، ثم الانتقال إلى التفصيلات الداخلية، إذ أن المعلم يبدأ بقراءة القطعة، وتفهم معناها الإجمالي، والأفكار العامة، ثم بعد ذلك يغوص مع طلبته في معالجة القضايا الجزئية، والأفكار الدقيقة العميقة، وهذا يتماشى مع طبيعة عقول البشر في معرفة المعلومات والحقائق والمعارف.

٥- مسايرة الاستعمال اللغوي:

ما من شك في أن تعليم اللغة، وتعلمها بطريقة الوحدة يتوافق مع استخدامها الواقعي، فالطالب عندما يتحدث محافظاً على أصول المحادثة، وحينما يكتب متوخياً أسس الكتابة السليمة، فهو يوظف جميع فروع اللغة للوصول إلى ما يريد من فهم وإفهام، وهذا الأمر غاية اللغة وغرضها.

٦- النمو اللغوي:

من المؤكد أن الطالب بدراسته اللغة وحدة متكاملة يزداد نموه اللغوي، بل إن في مثل هذه الطريقة ضماناً لعدم طغيان جانب من جوانبها على الآخر؛ لأنه يدرسها دون التفات خاص لكل جانب، وفي هذا علاج لما نلاحظه عند كثير من الطلبة، والمعلمين من ميلهم إلى جانب، وحبهم له، والنفور من الآخر، والابتعاد عنه.

٧- موقف العلماء:

هذه الطريقة شاعت بين علماء اللغة العرب القدامى، كما أن التربويون قد رأوا فيها آثاراً مشجعة تجاه العملية التربوية، مما جعلهم ينادون بتطبيقها والأخذ بها في تدريب اللغات.

عيوب التدريس بطريقة الوحدة:

بالرغم من أن هذه الطريقة لها من الحسنات التي لا تخفى على أحد، كونها تتعامل مع واقع لغوي مستعمل، إلا أن بها ثغرات وعيوباً، منها:

١- من حيث الوقت والجهد:

ثبت أن هذه الطريقة بحاجة إلى وقت وجهد كبيرين من الإعداد والتخطيط واختيار الأنشطة، والإجراءات التي تكفل ترابط الفروع معاً.

٢- من حيث المدرس:

إن التخطيط لتدريس هذه الطريقة يحتاج إلى مدرس على مستوى من الثقافة، وبخاصة في اللغة، ويستلزم منه أن يكون على وعي جيد بفروع اللغة جمعاء، وهذا قلماً يتوافر لدى المعلمين، فنحن نلحظ أن جل المعلمين لا يميلون إلى فروع اللغة بدرجة متساوية، فمنهم من هو بارع في الأدب، قليل الإلمام باللغة، ومنهم من هو جيد بالخط، ومنهم من لا يحسنه، وهكذا...

٣- من حيث الجدول الدراسي:

من المتعارف عليه أن مدارسنا تأخذ بمبدأ تقسيم اليوم الدراسي إلى حصص، فحصة للتاريخ، وأخرى للجغرافية، وثالثة للقراءة، ورابعة للتربية الإسلامية، وخامسة للعلوم وهكذا...، وفي الوقت نفسه فإنها تأخذ بمبدأ التقسيم في المادة الواحدة، فالسبت (مثلاً) فيه حصة للمطالعة، وللأحد حصة في النصوص، وللإثنين حصة في القواعد، أو الإملاء، وهكذا...، أمر هذا التقسيم لا يتناسب مع طبيعة طريقة الوحدة التي لا تؤمن بالحصص، ومن ثم، فهذه الطريقة تتعارض مع نظام المدارس السائد.

٤- من حيث مناسبتها للمراحل التعليمية:

هذه الطريقة تختلف في جدواها من مرحلة إلى أخرى، فهي تناسب المراحل التعليمية المتقدمة، إذ أن المعلم في المراحل الدنيا يمكن أن يعالج أكثر من فرع في الحصة الواحدة؛ لأن المعلومات التي سيدرسها سهلة قليلة، وأما في المراحل العليا، فإن طابع المعلومات يأخذ صفة العمق، والاتساع، فهو بالكاد يستطيع أن ينهي المادة في حصة واحدة.

٥- من حيث الميول:

في هذه الطريقة إكراه للمعلم على أن يلتزم بتدريس الفروع اللغوية بشكل متعادل، أو ما يقارب ذلك، وفي هذا فرض عليه ألا يستغل ميله الخاص للون لغوي معين، والتركيز عليه.

٦- من حيث الصعوبة:

ينتاب هذه الطريقة شيئاً من الصعوبة في تطبيقها، فالمعلم يجد في الربط بين الفروع عنتاً، وقد يقوده ذلك إلى التكلف، واختلاق الوسائط، كما أن الطالب لا يلمس الفائدة من تعلمه بعد الدرس مباشرة؛ لأنها أخذت بعدة جوانب في الحصة الواحدة، فاختلط عليه الأمر.

٧- من حيث النص:

إن تأمين نص واحد نستطيع من خلاله أن نطبق عليه نظرية الوحدة أمر من الندرة بمكان، ومن ثم، فإن كثيراً من المعلمين - استخداماً لهذه الطريقة- يلجأون إلى التحوير في النص لاصطناع قوالب يتوافر فيها جوانب اللغة، والإملاء، والقواعد، فيشوه النص، ويفقده كثيراً من جماله، إضافة إلى ذلك فإنه قد يطول معه النص ليستغرق صفحات.

خامساً: طريقة الأسئلة الصفية:

بعض المعلمين يكلفون طلابهم في تحضير المادة الدراسية في البيت ثم يقومون بطرح أسئلة تبين مدى فهم الطلاب لما حضروه. إن العملية التعليمية في هذه الحالة لا تحتاج إلى أساليب وأنشطة ووسائل، ولا تحتاج إلى جهد كبير من المعلم؛ لأنه في هذه الحالة ما عليه إلا أن يصمم أهدافاً، ثم يترجم هذه الأهداف على صيغة الأسئلة، إن مثل هذه الطريقة إذا استعملها بشكل دائم، فإن فيها عيوباً كثيرة منها:

١- لا يستطيع المعلم أن يضمن أن جميع طلابه سيقومون بعملية التحضير، وفي هذا فإنه يتعامل مع عدد محدود من الطلاب في غرفة الصف أثناء طرح الأسئلة وهؤلاء هم الذين التزموا بعملية التحضير دون غيرهم.

٢- أن المعلم سيعتمد على ما قام به الطلاب من عملية تحضير للدرس، دون أن يقدم لهم أي شيء، وبالتالي فإن ذلك سيعطيه الفرصة في عدم القيام بتحضير الدرس، مما يجعل الفائدة تضيع على الطلاب.

٣- إن التركيز هنا سيكون على محتوى المادة الدراسية، وبخاصة ما جاء في الكتاب المدرسي، وهذا ما يجعل المعلومات غاية بدلاً من أن تكون وسيلة لتغيير سلوك الطلاب من سلوك غير مرغوب فيه إلى سلوك مرغوب فيه.

٤- إن الطالب سيستظهر المعلومات ويحفظها دون تفكير ودون تطبيق لها في حياته العملية.

٥- تصبح عملية التفاعل والمشاركة عملية شكلية؛ لأن الطالب قد استظهر المعلومات في البيت وما عليه إلا أن يدلي بها داخل الصف عن طريق الأسئلة التي يسألها المعلم له.

كيف يحسن المعلم من طريقة طرح الأسئلة:

حتى تصبح طريقة طرح الأسئلة طريقة فاعلة وقائمة بذاتها، يمكن للمعلم أن يقوم بتحسينها باتباع ما يلي:

١- أن يقلل من الاعتماد على هذه الطريقة ما أمكن، وإذا كان ولا بد منها فلتكن في حدود حصتين إلى ثلاث حصص في السنة الواحدة أو الفصل الواحد.

٢- أن يصمم المعلم الأسئلة سلفاً ويعطيها للطلاب للإجابة عنها شفوياً وتحريرياً ليكون أمامهم أهداف يسعون إلى تحقيقها.

٣- أن تتضمن بعض الأسئلة التي يصممها المعلم الرجوع إلى مراجع غير الكتاب المدرسي، بحيث يرجع إليها الطلاب من أجل الإجابة عن هذه الأسئلة أو عن بعضها، وأن يحدد المعلم تلك المراجع تحديداً كاملاً من حيث اسم الكتاب، ومؤلفه، والصفحة التي توجد بها الإجابة.

٤- أن تتوفر لكل طالب تلك المراجع الخارجية التي يطلب من الطلاب الرجوع إليها، وذلك عن طريق توفير أكثر من نسخة منها في مكتبة المدرسة.

٥- أن توجد في مكتبة المدرسة قاعة للمطالعة يستطيع الطلاب الجلوس فيها، من أجل تلك الأسئلة.

٦- أن تكون بعض الأسئلة التي يصممها المعلم أسئلة غير مباشرة، يستنتج الطلاب منها إجابتها من المعلومات التي درسوها، لا أن تكون مباشرة وجوابها محدد ومعروف وموجود في المادة التي درسوها.

الأسئلة داخل غرفة الصف كنشاط:

إن طرح الأسئلة داخل غرفة الصف في كل طريقة من طرائق التدريس أمر ضروري وهام، فلا يجوز للمعلم أن ينفرد بنفسه في إعطاء المعلومات للطلاب دون أن يشاركهم في الموقف التعليمي، فالأسئلة داخل غرفة الصف تشكل نشاطاً هاماً لا يجوز للمعلم أن يغفله، أو يهمله، وهناك فرق بين طرح الأسئلة كطريقة تدريس وبين طرح الأسئلة كنشاط، فبينما تتضمن الطريقة على استراتيجية متكاملة، فإن النشاط هو جزء من التكتيك الذي يستخدمه المعلم في تنفيذ الطريقة، إن من الفوائد التي يمكن الحصول عليها من خلال طرح الأسئلة داخل غرفة الصف هي:

١- جعل الطلاب مشاركين حقيقيين في الموقف التعليمي.

٢- تزيد من إثارة الدافعية عند الطلاب، وتزيد من تشويقهم وانتباههم للدرس.

٣- تعطي الطلبة تغذية فورية راجعة، تبين لهم مدى فهمهم لما يدرسونه داخل الصف.

٤- يستطيع المعلم من خلالها أن يتقصى نقاط الضعف والقوة عند طلبته فيسعى إلى علاج نقاط الضعف، ويقوم بتعزيز نقاط القوة.

٥- تدرب الطلاب على الجرأة في القول، واحترام آراء غيرهم من الطلاب.

٦- تساعد الطلاب على تنظيم أفكارهم وقدرتهم على حسن التعبير.

الصفات الواجب توافرها في الأسئلة التي تطرح داخل الصف:

١. أن تكون الأسئلة واضحة ومحددة لا لبس فيها ولا غموض، وإذا تبين للمعلم أن المطلوب من السؤال غير واضح فإن دوره يكون في إعادة صياغة السؤال على نحو أفضل.

٢. أن يطرح السؤال على الطلاب ككل، ثم يختار الطالب الذي يستأذن في الإجابة؛ حتى يتسنى للطلاب جميعهم أن يفكروا في الإجابة، فلا تقتصر الإجابة على طالب واحد بعينه.

٣. لا يجوز للمعلم أن يطلب من الطالب أن يجيب على سؤاله دون سابق إنذار، ودون أن يكون مستعداً لذلك، لأن مثل هذا التصرف يخلق نوعاً من التوتر والقلق عند الطلاب الذي لا مبرر له.

٤. يمكن للمعلم أن يسأل الطلبة الذين لا يشاركون في النقاش في الوقت الذي يشعر أن هؤلاء الطلاب يشعرون بالارتياح وعدم المسؤولية عندما لا يسألهم المعلم وفي مثل هذا الموقف ينبغي للمعلم أن يسأل مثل هؤلاء الطلاب عن معلومات كان قد تم نقاشها وتفصيلاتها وصار السؤال يشكل تقويماً ختامياً وليس أوليا.

٥. أن توزع الأسئلة على الطلاب بعدل دون أن تستأثر بها مجموعة من الطلبة دون غيرهم.

٦. إذا قام أحد الطلاب بطرح سؤال على المعلم ينبغي عليه أن لا يجيب عليه فوراً بل عليه أن يعيد صياغة السؤال مرة ثانية مع التلميح بالثناء على الطالب الذي طرح السؤال كأن يقول مثلاً أن زميلكم قد سأل السؤال التالي فمن منكم يستطيع الإجابة عليه.

٧. أن يكون حجم إجابة السؤال أكثر من حجم السؤال نفسه، فلا يجوز أن تكون إجابة السؤال (بنعم أو لا) إلا إذا أعقب ذلك تساؤل آخر مثل ماذا؟ كيف؟ متى؟ ...

٨. إذا كان حجم الإجابة عن السؤال يحتوي على نقاط كثيرة ينبغي أن يوزع المعلم نقاط الإجابة على أكبر عدد ممكن من الطلاب.

٩. أن تكون الأسئلة مناسبة لمستوى التلاميذ فلا تكون سهلة يستخففون بها، ولا صعبة يعجزون عن الإجابة عنها، فالأسئلة الجيدة هي التي تتحدى قدرات التلاميذ، وتثير عندهم التفكير.

١٠. ألا يستخف المعلم بالأسئلة التي يطرحها الطلاب ولا بالإجابة عنها مهما كانت أسئلتهم أو إجابتهم سخيفة، كما وعليه أن لا يسمح للطلاب بالاستخفاف بها. ويمكنه تلاشي استخفاف الطلاب بها عن طريق عدم الانتباه للتصرف غير المرضي الذي يقومون به، فالاستخفاف بالطلاب من شأنه أن يضعف حماسهم ودافعيتهم في التعلم، ومن شأنه أن يضعف مشاركتهم للموقف التعليمي.

أنواع الأسئلة التي تطرح داخل غرفة الصف :

إن الأسئلة التي تطرح داخل الصف كثيرة ومتعددة ومن بينها:

١-أسئلة التذكر ٢-أسئلة التفسير ٣-أسئلة التطبيق ٤-أسئلة التقويم، ويمكن أن تستخدم جميعها كوسائل معينة على التدريس ولكن من الممكن أن نتعامل مع نوع آخر من الأسئلة كطريقة تدريس ألا وهي الأسئلة السابرة.

الأسئلة السابرة : يقصد بالسؤال السابر ذلك الذي يأتي بعد إجابة الطالب لتصويبها أو توضيحها أو تحسين مستواها .

أنواع الأسئلة السابرة :

١- **السبر المحول :** وهو عبارة عن أسئلة يطرحها المعلم على أكثر من متعلم، لأن أحد المتعلمين أخطأ في الإجابة أو أن قصد المعلم هو مشاركة أكبر عدد من المتعلمين والأفضل بالمعلم أن يلجأ إلى السبر المحول حتى لا ينفرد طالب واحد بالإجابة دون غيره.

مثال ذلك:

المعلم: ما أنواع المرفوعات من الأسماء؟

الطالب: المبتدأ والخبر.

المعلم: يسأل متعلماً آخر ثم ماذا؟

الطالب: الفاعل ونائب الفاعل.

المعلم: أحسنت ثم يسأل آخر هل لك أن تبين المرفوع من النواسخ؟

الطالب: نعم اسم كان وخبر إن.

المعلم: أحسنت فإن اسم كان وخبر إن هما مرفوعان من دخول الفعل الناسخ كان وخبر الحرف الناسخ وهو إن وليت ولعل.

٢- السبر الترابطي: هو سؤال يوجه إلى المتعلم وتكون إجابته صحيحة، لكن المعلم يريد أن يربط إجابات المتعلم السابقة في إجابة واحدة.

ومثال ذلك:

المعلم: ما الاسم المرفوع الذي يقع بعد الفعل ويدل على من فعل الفعل؟

المتعلم: الفاعل.

المعلم: أحسنت ولكن لماذا كان الفاعل مرفوعاً؟

المتعلم: لأنه هو الذي قام بالفعل وهو العمدة.

المعلم: أحسنت، ولكن لماذا نائب الفاعل يكون مرفوعاً؟

المتعلم: لأنه يسد مسد الفاعل ويأخذ حركة إعرابه.

فيلاحظ أن الطالب ربط الفاعل بالرفع لأنه هو الذي قام بالفعل، وأما نائب الفاعل فقد ربطه بالرفع لأنه ناب عن الفاعل الذي كان مرفوعاً.

٣- **السبر التشجيعي**: وهو سؤال أو مجموعة من الأسئلة تطرح على المتعلم الذي أخطأ في إجابته عن سؤال سابق وذلك من أجل أن يوصله إلى الإجابة الصحيحة.

ومثال ذلك:

المعلم: إذا عرفنا الحال بأنه اسم منصوب ووصف فضلة فكيف تعرب كلمة مبتسماً في قولنا: جاء محمد مبتسماً.

المتعلم: لا أعرف.

المعلم: ما الكلمة التي وقعت منصوبة ودلت على صفة غير دائمة في محمد؟

المتعلم: مبتسماً.

المعلم: أوقعت مرفوعة أم منصوبة أم مجرورة؟

المتعلم: وقعت منصوبة.

المعلم: أهي صفة دائمة أم مؤقتة في محمد؟

المتعلم: صفة مؤقتة.

المعلم: لماذا هي صفة مؤقتة.

المتعلم: لأن محمداً قد يكون مبتسماً في وقت ما وغير ذلك في وقت آخر.

المعلم: أهي فضلة أم ثابتة؟ (مع العلم أن الفضلة تأتي بعد تمام الجملة، فجملة "جاء محمد" جملة تامة لأن جاء فعل لازم).

المتعلم: إذاً هي فضلة.

المعلم: إذا ما اتفقنا أن الحال هو وصف فضلة ومنصوب فهل انطبقت هذه العبارة على كلمة "مبتسماً" ؟

المتعلم: نعم.

المعلم: إذن كيف تعرب الآن كلمة مبتسماً؟

المتعلم: أعربها حالاً.

المعلم: شكراً فأنت قد توصلت إلى الإجابة الصحيحة يا بني.

٤- **السبر التوضيحي**: وهو عبارة عن أسئلة توجه إلى المتعلم عندما تكون إجابته ناقصة والمعلم يريدها إجابة تامة من خلال السبر التوضيحي.

ومثال ذلك:

المعلم: من يعدد لنا المنصوبات من الأسماء.

المتعلم: المفعول به والحال.

المعلم: أحسنت، وهل هناك غيرها؟

متعلم آخر: نعم، خبر كان واسم إن.

المعلم: أحسنت، وهل هناك غير ذلك؟

متعلم آخر: المفعول المطلق والمفعول لأجله.

المعلم: لقد نسيتم اسماً آخر وهو الذي يتبع تلك المنصوبات، فما هو ذلك الاسم؟

المتعلم: النعت.

المعلم: أحسنت، فمن يعد لنا الأسماء المنصوبة جميعها؟

المتعلم: الأسماء المنصوبة جميعها هي: المفعول به، والحال، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله، ونعت المنصوبات، وظرف الزمان، وظرف المكان، وخبر كان، واسم إن وهكذا......

أسئلة التفكير المتمايز :

تكشف هذه الأسئلة عن رأي المتعلم في شيء معين، وهنا تكون الإجابة غير متشابهة بين متعلم وآخر، كما أنها ليست محددة؛ لأن كل متعلم يجيب عما يفكر به، أو يشعر به، أو يراه مناسبا. ومثل هذه الأسئلة تثير دافعية المتعلم وتساعده على ابتكار أفكار جديدة وتنمي عنده القدرة على الإبداع والابتكار، وتعطي له فرصة ليعبر عن رأيه بكل حرية ووضوح، ويمكن للمعلم أن يبدأ مع المتعلمين في هذا النوع من الأسئلة في المرحلة الأساسية العليا. ثم يتدرج معهم فيها في الصفوف الثانوية.

القصة وتقمص الأدوار:

تعريف القصة:

القصة فن أدبي يهدف إلى كشف أو غرس مجموعة من الصفات، والقيم والمبادئ، والاتجاهات، بواسطة الكلمة المنثورة التي تتناول حادثة أو مجموعة من الحوادث التي تنتظم في إطار فني من التدرج والنماء، ويقوم بها شخوص بشرية أو غير بشرية، وتدور في إطاري زمان ومكان محددين، مصاغة بأسلوب أدبي راق يتنوع بين السرد، والحوار والوصف ويعلو ويدنو وفقاً للمرحلة المؤلف لها القصة وللشخص الذي يدور على لسانه الحوار.

الأهداف التربوية للقصة:

هناك عدة أهداف تربوية عامة للقصة نذكر منها ما يلي:

١- تعود الطفل على حسن الاستماع؛ وذلك بإنصاته لمدرسه وهو يحكي القصة.

٢- تنمي لديه القدرة على التعبير حين يطلب منه إعادة سرد القصة على زملائه.

٣- تنمي ثروته اللغوية، وتساعد على نموه اللغوي بشكل عام بما تحتوي عليه من مفردات جديدة وعبارات جيدة قد يحفظ بعضها.

٤- تمده بالمعلومات والأفكار، وتزيد من خبراته ومعرفته بالعالم من حوله وما فيه من أحداث ووقائع.

٥- تنمي مداركه وتشحذ عقله وفكره بما تحتوي عليه من حوار ومناقشة وحيل وخطط وقضايا وأهداف ظاهرة أو مستترة.

٦- تثير خياله، وترقق وجدانه، وتنقي روحه، وتهذب سلوكه بما تحتوي عليه من تصرفات سامية، ومثل عالية، وأقوال مشعة هادية.

٧- تنمي فيه الميل إلى القراءة والاطلاع، وتوقد فيه جذوة الموهبة.

٨- تدخل على نفسه السرور والسكينة وتحببه في التعلم، وتعلمه كيفية استثمار وقت فراغه.

ميل الطلبة إلى القصة:

القصة من الألوان الأدبية التي يشغف بها الكبار والصغار معاً، على أنها تحتل المرتبة الأولى في أدب الأطفال، وهذه المرتبة تأتي من أنها:

أولاً: تحكي للطفل فترة ما قبل تعلم القراءة والكتابة؛ وبذلك تكون مدخلاً جيداً لإمداده بالمعارف وتهيئته لتعليم القراءة والكتابة.

تعتبر القصة وتقمص الأدوار من الأساليب الناجحة في التعليم وبخاصة في تعليم النحو وكمثال على ذلك:

التقى الفاعل والمفعول به ودار بينهما الحديث الآتي :

المفعول به : السلام عليك أخي وجاري الفاعل .

الفاعل: وعليك السلام يا من لا تكون إلا مني وبسببي ولذلك أنا لا أكون إلا مرفوعا.

المفعول به: وأنا لأكون إلا منصوباً والنصب أفضل من الرفع.

الفاعل: من قال لك هذا؟ انظر العلامات التي أرفع بها فأنا أرفع بالضمة في الاسم المفرد فتقول حضر الطالبُ. وجاء محمدٌ . والضم يضم القلوب المتفرقة ويضم الشتات. وأرفع بالألف في المثنى عوضاً عن الضمة فتقول : حضر الطالبان ونامت الطفلتان، والألف عنوان الألفة والمحبة، وأما في جمع المذكر السالم فأرفع بالواو عوضاً عن الضمة فتقول حضر المهندسون، والواو تعطف على الفقراء والمحتاجين.

المفعول به : وأنا أنصب بالفتحة في الاسم المفرد فتقول: أكل الطالب التفاحةَ والفتحة تفتح القلوب لحب الناس وتفتح الطريق للخير، وأنصب بالياء في المثنى وجمع المذكر السالم فتقول في المثنى أحب الطالبين وتقول في جمع المذكر السالم أكرم المعلم المجتهدين، وهي كما ترى حب وإكرام.

الفاعل: ألا تعلم بأنني أنا الذي أقوم بالفعل دائما.

المفعول به: وألا تعلم أنا من يقع عليه فعلك فلا يصل إلى غيري من الناس فيلوموك. فأنت دائما تفعل الفعل وأنا الذي أتلقاه ومن الأفضل أن تكون مظلوما ولا تكون ظالما.

الفاعل : حقا يا أخي إنك صديقي بحق وأنا أقدر لك مودتك لي. فهيا بنا نسير معا.

استراتيجية التعلـم التعـاوني:

استراتيجية تعلم يقوم فيها الطلاب بالعمل معا في مجموعات صغيرة العـدد لأداء مهمـة مـا أو مشروع معين يلبي في العادة حاجاتهم واهتماماتهم ويتفق مـع جوانـب ميـولهم. ويـتراوح عـدد أفراد المجموعة ما بين طالبين إلى ستة طلاب يتفاعلون فيما بينهم ويتعـاونون في مسـاعدة بعضـهم البعض لحصول التعلم.

ومن أشكال تفاعل أفراد مجموعة التعلم التعاوني: العصـف الـذهني والمناقشـات التأمليـة والتداول لاتخاذ القرار وإجراء البحوث.

وتتمثل أهداف استخدام مجموعات التعلم التعاوني:-

١. خفض مستوى التنافس والتخفيف من المسـتوى المـنخفض لتقـدير الـذات الـذي يصـل إليـه بعض الطلاب نتيجة إخفاقاتهم السابقة.

٢. زيادة احترام وتفهم الطلاب لقدرات الآخرين واهتمامـاتهم وحاجـاتهم والارتقـاء بمخرجـات عملية التعليم مـن حيـث تقـدير الـذات والتحسـن العـام في التكيـف الاجتماعـي والصـحة النفسية واكتساب مهارات اجتماعية وزيادة التحصيل الـدراسي والوصـول إلى مسـتوى عـال من الاستدلال العقلي. ويجب أن تتوفر الشروط لتحقيق هذه الأهـداف ومنهـا: الاسـتقلالية الإيجابية، والتفاعل وجهاً لوجه، والمسؤولية الفردية، والمهارات والقدرات الاجتماعية، وتفكير أفراد المجموعة في عملية التفاعل بينهم.

- **ومن أهم المبادئ لنجاح هذه الاستراتيجية :**

* تشكيل المجموعات : تشير الدراسات إلى أن تشكيل المجموعة التعاونية من طلاب غير متجانسين تحصيلياً أو لغوياً أو اجتماعياً يؤدي إلى تحقيق الفوائد المرجوة من استخدام هذه الاستراتيجية.

* عدد أفراد المجموعة: يقول بعض العلماء بأن تكوين المجموعات من طالبين فقط ثم بعد ممارسة قصيرة يزداد العدد إلى ثلاثة طلاب على ألا يزيد عن ستة.

* الوقت: يرتبط تحديد الفترة الزمنية بطول الحصة الدراسية ومدى مرونة الجدول الدراسي.

* الأهداف: يجب على الطلاب اختيار هدف عام يسعون إلى تحقيقه.

ويجب أن تكون الأهداف واضحة لدى الطالب كما يجب أن يفهم الطالب المهمة الأكاديمية والسلوكات الاجتماعية المرغوب فيها من وراء النشاطات والمهام التي كلفوا بأدائها.

* المتابعة والتدخل: يجب على المعلم المتابعة والتدخل ويتمثلان بتوضيح المهمة والتأكد من فهم الطلاب لها وتشجيعهم على الاستفسار والتساؤل في تفاصيل المهمة وإعطاء النماذج من السلوكات المطلوبة بالإضافة إلى تسجيل كل ما يتعلق بتعلم كل طالب وسلوكه.

* المحاسبة الفردية: يجب على المعلم تقويم كل فرد من أفراد المجموعة فيمكن تقديم مشكلات يقوم الطالب بحلها أو اختبار تحريري فردي. وبعد الانتهاء من التقويم يطلب من أي طالب آخر في المجموعة توضيح وتفسير إجابات زميله وهكذا تتمثل أمام كل طالب مسؤوليته الفردية عن تعلمه ومسؤوليته عن تعلم زملائه.

المنـــاخ الصـــفي :

إن المناخ الصفي الذي يسوده الانضباط والهدوء يساعد على نجاح العمل الجماعي أو الرمزي، أما الصفوف التي تسودها الضوضاء وينعدم فيها الانضباط فإنها تعيق عمل المجموعات وتصرف انتباه الطلبة عن الأعمال التي يقومون بها ويمكن للمجموعات التي يثير أفرادها الفوضى أو الذين يتصفون بالخمول أن تؤثر على عمل باقي المجموعات وعلى المعلم في هذه الحالة حل هذه المجموعة لضمان مناخ صفي مناسب للعمل الجماعي وقد يضطر المعلم إلى اتخاذ اجراءات انضباطية ولكن مثل هذه الاجراءات قد يخلق جواً من التوتر داخل الحجرة الصفية ينعكس سلبياً على أداء المجموعات.

وقت الحصة الصفية المحددة :

قد تحتاج بعض المهام التي تكلف بها المجموعات وقتاً يزيد عن حصة صفية فيضطر المعلم إلى إشغال الحصة التالية ويتم ذلك باتفاق مسبق مع مدير المدرسة وهنا قد تنهي بعض المجموعات أعمالها قبل نهاية وقت الحصة الإضافية، فتبدأ بالحديث مع المجموعات الأخرى وفي هذه الحالة ينبغي على المعلم إشغال المجموعات التي أنهت عملها بتلخيص ما تعلموه.

المرونة : ينبغي أن تضع المجموعات خطة عمل لاتباعها من البداية إلى أن توضع أهداف جديدة على ضوء الاحتياجات الجديدة حيث يمكن حين ذاك تعديل خطة العمل تبعا لهذه الظروف وتبعا للموقف التعليمي الجديد إذ من الخطأ التمسك بهدف لا يمكن تحقيقه من قبل أعضاء المجموعة في تلك الحصة .

الخطوط العريضة لتنفيذ التعلم التعاوني :

- حدد الأهداف التدريسية والمهارية التعاونية.

- قرر حجم المجموعة (الحجم النموذجي من ٢-٦).

- عين الطلاب في المجموعات (ويفضل أن تكون غير متجانسة، أو دع الطلاب يشكلون مجموعاتهم).

- رتب غرفة الصف بحيث تسمح بحرية الحركة ويفضل أن تكون كل مجموعة على شكل نصف دائرة والعناصر متقاربون بحيث يسمح بحرية الحركة والاتصال والتواصل دون التشويش على المجموعات الأخرى.

- ابن تعاونا متبادلاً بين المجموعات.

- حدد أنواع السلوك المرغوب فيه.

- اشرح محكات النجاح .

- راقب سلوك الطلاب.

- عين مقرر كل مجموعة، وغيره باستمرار.

*التأمل: يقوم هذا المبدأ في تحليل ما قام به الطلاب من مهام ونشاطات وتقويمها والتفكير في العمليات التي حدثت أثناء القيام في المهام والنشاطات تستغرق العملية من ٢_ ٢٠ دقيقة وأهميتها استخدام لمهارات التفكير الناقد والتأملي بالإضافة إلى ما تتطلبه عملية التأمل من إخلاص ودقة. في هذا التعلم يدرك الطالب أنه في حاجة إلى كل طالب آخر حتى يتم أداء المهمة التي كلفت بها المجموعة ولسان حال المجموعة هنا هو (إما أن نغرق معا أو ننجو معا). وعلى المعلم أن يهيئ فرص الاعتماد المتبادل بين الطلاب وعلى المعلم استخدام طريقة المكافئة المشروطة فإذا حققت المجموعة أداء أعلى من المعيار المحدد يحصل كل عضو فيها

على حوافز سواء على شكل إطراء أو درجات وعلى المعلم أن يطلب من المجموعة تحديد أدوار معينة لكل عضو فيها. كما على المعلم العمل على إكساب الطالب المهارات الاجتماعية الأساسية ويهتم بها اهتمامه بالمهارات الأكاديمية ومن أهم هذه المهارات.

دور الطالب في التعلم التعاوني:

ليس توزيع الطلبة في المجموعات عملية عشوائية، بل يحتاج قدرة فائقة من المعلم وإحاطة شاملة لطبيعة المدرسة وحجرة الصف وسلوك طلابه، وقدراتهم وتفاوتهم في التحصيل ومعرفة إلام يعزى هذا التفاوت، أهو إلى الكسل؟ أم إلى عدم الرغبة في التعلم؟ أم إلى أن لبعض الطلاب سمات تميزهم عن بعضهم تؤدي إلى هذا التفاوت؟ أم أنه عدم التوافق بين التعلم والمواد التدريسية وطرقها من جهة، أو بين المتعلم والمعلم من جهة أخرى ونظراً لدور الطالب المميز في عملية التعلم التعاوني حيث أنه محور العملية التعلمية، وهو يلعب دوراً أساساً وفاعلاً في هذه العملية. وعلينا أن نتبع بعض الأسس والفروق الفردية والعوامل المؤثرة في قدرة الفرد على التعلم بطرائق التدريس المختلفة، وكذلك تجميع الطلاب وفق القدرة في صفوف والتميز والمساواة في تعلم المتعلم وما يناط إلى الطلاب من أدوار أثناء عملية التعلم التعاوني. فمن حيث الفروق الفردية التي يجب مراعاتها عند وضع الطلاب في مجموعات.

إن هناك اختلافاً بين الأفراد في السمات من حيث الكم أكثر من الاختلاف من حيث الكيف، فالاختلاف الكمي هو الذي يشكل التمايز بين الأفراد، وهو مظهر عام في الصف حيث يواجه المعلم مجموعة متباينة من الطلبة ذوي الفروق الفردية المتباينة يجب الأخذ بها عند توزيع الطلاب إلى مجموعات .

إن العوامل المؤثرة في قدرة الفرد على التعلم تعود إلى تكوين الفرد وإلى مدى النمو وكذلك إلى درجات الثبات الانفعالي والمزاج والاتجاهات نحو التعلم، والميول والجنس، والمؤثرات المنزلية، والمنزلة الاجتماعية والاقتصادية، والخبرات التعليمية، ومدى التوافق مع مواد التعلم وطرائق التدريس. وهناك عوامل أخرى قد يكون لها ارتباط مباشر في ظهور الفروق الفردية في التعلم والمرتبطة مباشرة بالمواقف التدريسية فمنها ما يعود إلى المعلم حين يخفف من السيطرة على عملية التعلم والتحيز إلى هذا المتعلم أو ذاك وتغيب بعض الطلاب، وعدم الانتباه عند عملية التعلم، وعدم تعلم المبادئ والمفاهيم بصورة تامة وواضحة.

ومن الحقائق المرتبطة بالقدرات العقلية التي يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط لتوزيع الطلبة، فمنها تهيئة الظروف التعليمية والتربوية المناسبة والتي تقود بطيئي التعلم في الوصول إلى حدود قدراته بقدر يفوق تلك الظروف التي يمتلكها الفرد العادي أو المتفوق، فيتوقع منها أن تقود الفرد المتفوق عقلياً إلى التقدم في الأنشطة المتفقة مع ميوله.

إن الاتجاه التقليدي في التدريس قد عجز عن مواجهة المستويات المختلفة في التحصيل عند الطلبة، إضافة إلى مواجهة الفروق الفردية في التحصيل إلى حد الاتقان ولذلك قد اقترح بدائل متمثلة في التعلم المفرد، والتعليم المفتوح، وتقسيم الطلبة إلى مجموعات صفية غير متجانسة ومواجهة عدم التجانس داخل الصف الواحد، فلا بد من تقسيم الصف إلى مجموعات صغيرة متمايزة في التدريس فإذا لم يكن هذا التمايز مفرداً تماماً فيتم التمايز عن طريق تقديم أعمال ونشاطات مصممة فردياً لبعض الطلبة. وكذلك توظيف نشاطات المجموعات الصغيرة والتعلم الذاتي بدلاً من الأعمال الصفية التقليدية. وخير ما يمكن أن يعمله المعلم لإزالة عدم التجانس هو التعلم التعاوني من خلال المجموعات والتي ينخرط بها جميع الأعضاء وكأنهم فرد واحد.

كيفية تشكيل المجموعات في التعلم التعاوني:

هناك عدة استراتيجيات يتبعها المعلم حين يوزع الطلاب في مجموعات:

١- يقسم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة يكون عدد أفراد كل مجموعة من (٢-٦) ثم تعطى كل المجموعات هدفاً واحداً من الأهداف المراد تعلمها محدداً الزمن اللازم لتحقيق هذا الهدف ويمر المعلم على كل مجموعة ليضمن تعاون أفراد المجموعة الواحدة بسؤال الطلبة عما كتب في صحيفة العمل بحيث يوزع وقته بالتساوي على المجموعات جميعها ما أمكن ذلك. وبعد انتهاء الوقت المخصص للهدف يكلف أحد أفراد وهو (المقرر) قراءة ما كتبوه في صحيفة عملهم ومن ثم يناقش أفراد المجموعات الأخرى بما توصلت إليه هذه المجموعة وذلك بسؤالهم عما ذكر مقرر هذه المجموعة ليضمن تعاون جميع أفراد المجموعات وإذا تبين له أن أياً من أفراد المجموعات الأخرى لم ينتبه إلى ما ذكره مقرر المجموعة الأولى يكلف مقرر المجموعة الأولى بإعادة ما ذكره ثم يسأله ثانية أو يسأل فرداً آخر من أفراد المجموعات الأخرى ليضمن تعاون أفراد المجموعات وأنهم يعون ويفهمون ما ذكر زميلهم في المجموعة التي بدأت بالمناقشة، وبعد ذلك يقوم المعلم بتلخيص ما توصلوا إليه ثم يكلف أحد المتعلمين كتابة ذلك على السبورة ومن ثم يكلف الطلبة كتابته في دفاترهم دون النظر إلى السبورة إلا وقت الحاجة ويتأكد المعلم من أن جميع المتعلمين دونوا ذلك في دفاترهم، وبعد ذلك ينتقل إلى هدف آخر ويتعامل معه بالأسلوب نفسه الذي نفذ به الهدف السابق، وهكذا...إلى نهاية جميع الأهداف التي سبق وأن حضرها.

٢- تقسيم المجموعات حسب عدد الأهداف التي يريدها أن تعلم فإذا كان عدد الأهداف خمسة مثلاً ينقسم الطلاب إلى خمسة مجموعات ثم يعطى لكل مجموعة هدفاً واحداً ثم يتبع نفس الأسلوب السابق في تنفيذ بقية الحصة.

٣-تقسيم المجموعات حسب الأهداف التي يريد تعليمها ثم يعطي كل مجموعة هدفاً من أهداف الدرس الذي يريد تدريسه وبعد مرور الوقت المحدد لتنفيذ كل هدف من هذه الأهداف يعيد تقسيم المجموعات بحيث تتضمن كل مجموعة طالباً واحداً من أفراد المجموعات الأخرى .

دور المعلم في عملية التعلم التعاوني:

المعلم وهو القائد لعملية التعلم التعاوني، وعليه يقع نجاح أو فشل هذه العملية تخطيطاً وتنفيذاً، وعليه فإن المعلم يجب أن يتصف بالصفات الرئيسة التالية:

- تحديد أهداف التدريس بالطريقة التعاونية بحيث تشمل أهدافاً أكاديمية تتعلق بالمادة المراد تدريسها، وأهدافاً تعاونية تتضمن مهارات اجتماعية.

- القدرة على تقرير حجم المجموعة التعاونية، بحيث يختلف حجم المجموعة من حين لآخر وذلك تبعاً لحجم الغرفة وعدد الطلاب وموضوع الدرس وزمن الحصة، والمواد والوسائل التعليمية المتاحة للتعلم، فالتقسيم إلى مجموعات ليس بالعملية العشوائية.

- القدرة على صوغ الأهداف السلوكية صوغاً سليماً حسب المستويات والأهداف السلوكية التي حددها (بلوم) أو غيره من التربويين.

- القدرة على طرح الأسئلة وتوظيفها لعملية التعلم التعاوني.

- القدرة على توزيع التلاميذ في مجموعات تعاونية ويراعي في هذا المجال تنوع قدرات الأفراد وتحقيق أهداف التحصيل الأكاديمي والاجتماعي، وتنمية روح التنافس.

- القدرة على تنظيم غرفة الصف بحيث يدرس غرفة الصف دراسة وافية ويرى أي الأشكال هو الأنسب لترتيب غرفة صفه.

- القدرة على التخطيط للمادة التي يدرسها بحيث يتم تخطيط المواد بصيغ مشجعة على التفاعل والتعاون المشترك لأفراد المجموعة الواحدة بعامة والتعاون بين المجموعات بخاصة، حتى يتوصل المتعلمون بالتالي إلى المفاهيم والتعليمات المراد تعلمها (إنجاز المهام التعليمية).

- القدرة على توزيع الأدوار على أفراد المجموعات المشاركة من مقرر إلى ملخص والتحقق من صحة المعلومات والنتائج السلوكية التي تم التوصل إليها.

- القدرة على توضيح مهمة التحصيل للمجموعات بإعلام أفراد المجموعة بطبيعة التعلم الذي سيقومون به، وبالأهداف التي سيحصلون عليها، ونوع المفاهيم والمعارف المتصلة بكل ذلك.

- القدرة على اقتراح وسيلة مشتركة لتوحيد وتكثيف تعاون أفراد المجموعة، كأن يمنح جميع أفراد المجموعة تقديراً واحداً للتحصيل الذي يتوصلون إليه أو الطلب منهم إعداد تقرير أو مشروع لبحث موحد يشتركون في تحضيره كل حسب اختصاصه ودوره وإمكاناته.

- القدرة على اقتراح وسائل وأساليب يمكن بها متابعة أفراد المجموعة أو المجموعات والتعرف إلى مدى تعاونهم ومشاركتهم في التعلم والتحصيل، وذلك بالمرور على المجموعات وسؤال أفرادها عشوائياً للإجابة عن أي شيء في مادة التعلم أو توضيح فكرة ما بالاطلاع على أوراق نشاطهم.

- اقتراح وسائل مناسبة لتفاعل المجموعات بعضها مع بعض كأن تعقد دورات منافسة أو مباريات بينها على غرار المباريات الصفية (شعبة أ مع شعبة ب مثلاً).

- القدرة على توضيح معايير نجاح التحصيل والتعلم للمجموعات أي المواصفات الكمية والكيفية التي سيقوّم بها إنجازهم ويعتبر كافياً للانتقال لمرحلة تعلم أخرى، أو الانتقال من مهمة إلى أخرى (من مفهوم إلى مفهوم آخر).

- القدرة على تحديد أنواع السلوك المرغوب فيه للتعلم نتيجة عمل المجموعات.

- القدرة على متابعة وتوجيه سلوك المتعلمين في المجموعات بالتواجد بينها وملاحظة ومراقبة سلوك كل منهم، والإشارة الحذرة إلى من يقع منهم في سلوك مخالف وإشعار الجميع بأنهم تحت الملاحظة المستمرة.

- القدرة على مساعدة المجموعات في التغلب على صعوبات التعلم التعاوني.

- القدرة على مشاركة المجموعات عند الانتهاء من أعمالها واختتام تعلمها المطلوب بتلخيص فكرة أو ذكر مفهوم أو توجيه سؤال تكون إجابته الخلاصة الختامية المطلوبة.

- القدرة التامة على استخدام التعزيز في وقته المناسب.

- القدرة التامة على احترام وجهات النظر المتباينة، وامتصاص وجهة نظر خاطئة بروح الفريق.

- القدرة التامة على بناء التآزر الإيجابي نحو الهدف.

- القدرة على بناء التعاون بين أعضاء المجموعة الواحدة وأعضاء المجموعات الأخرى.

- القدرة على المراقبة والتدخل في الوقت المناسب، ومتى سيقدم المساعدة لإنجاح المهمة المراد تحقيقها.

- القدرة على إصدار الحكم لعمل المجموعة ومدى مساهمتها في عملية التعلم أو عدم ذلك.

- أن يحرص المعلم على الإلمام بالخصائص العامة لتلاميذه وحاجاتهم النمائية وأن يسعى إلى إدراك ما بينهم من فروق في القدرات والمستويات والميول.

- أن ينوع المهمات والنشاطات التي يخططها في هذا المجال من التعلم.

- أن يعد عدداً كافياً من البطاقات وصحائف الأعمال التي يحتاجها لاستخدامها في تنظيم التعلم التعاوني.

- أن ينظم عملية التواصل فيما بينه وبين المتعلمين.

- أن ينظم ويحفظ المواد والكتب التعليمية في أماكن تجعلها في متناول الجميع عند الحاجة وأن يدرب المتعلمين على استعمالها استعمالاً جيداً وصحيحاً.

- أن يشجع المتعلمين ويعودهم على تقويم عملهم ذاتياً.

استراتيجية التعلم الفردي:

يتمثل التعلم الفردي أساساً في تلك الجهود التي يبذلها المعلم في الاستجابة إلى الفروق بين المتعلمين. وعندما يستطيع المعلم أن ينوع من طريقة تدريسه حيث يوفر للمتعلم أو لمجموعة صغيرة متجانسة إلى حد بعيد أفضل فرص تعلم فإنه بذلك يقوم عملية التعليم الفردي. وبناء على استعداد الطالب يمكن للمعلم تفريد التعليم من الجوانب الأربعة الآتية:

١. **المحتوى:** فيحدد ما الذي يحتاج المتعلم أن يتعلمه أو كيف يمكن لهذا المتعلم التوصل إلى المعلومات بأيسر طريقة.

٢. **العملية:** أي تحديد النشاطات التي ينخرط فيها المتعلم حتى يصبح للمحتوى معنى لديه أو ليصل إلى مستوى إتقان هذا المحتوى .

٣. **المخرجات:** أي تحديد المشروعات أو النشاطات التي تتطلب من المتعلم أن يمارس ما تعلمه ويطلبه ويوسع مداه.

٤. **بيئة التعلم:** والمقصود بها طريقة سير عملية التعليم والتعلم داخل الفصل والمشاعر السائدة بين الطلاب والمعلم وأنواع النشاطات الصفية التي يمارسونها.

ومن أهم عوامل نجاح التعليم الفردي هو:

- أن يركز المنهج على المعلومات والحقائق التي يرى خبراء المجال أنها ذات قيمة عالية.
- أن يتم تصميم الدروس والنشاطات والوسائل بحيث تضمن تفاعل الطلاب مع هذه المعلومات والحقائق وفهمها وتوظيفها في حياتهم.
- أن تتسم المهام و النشاطات بأنها ذات صلة بحياة الطلاب من وجهة نظرهم.
- أن تؤدي المهام والنشاطات إلى تحقيق المتعة والإشباع لدى كل متعلم .

وتتفق الدراسات التي تناولت استراتيجية التعليم الفردي على أنه ليس هناك طريقة واحدة جاهزة لتفريد التعليم، بل كل ما هناك طريقة تفكير في التعليم والتعلم ترى أن للمتعلم الفرد قيمة في ذاته، وأن هذا التقدير يمكن ترجمته في ممارسة عملية التعليم والتعلم داخل الفصل بطرق عديدة. وعلى الرغم من عدم

وجود طريقة واحدة أو وصفة جاهزة لتفريد التعلم فهناك عدد من المبادئ العامة التي يمكن بناء عليها القيام بعملية التفريد وهي:

- أن يكون التقويم عملية مستمرة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالعملية التعليمية: فيقوم المعلم بتجميع كل المعلومات الخاصة بكل متعلم من حيث ما يتعلمه وكيف يتعلمه ويساعد في ذلك ما يستكشفه عن إمكانات المتعلم واستعداداته.

- الحرص على توفير نشاطات تعلم تحظى باحترام المتعلم: فكل عمل يكلف به المتعلم يجب أن يكون مهماً بالنسبة إليه ويركز على المهارات الأساسية اللازمة له.

- المرونة في تشكيل المجموعات: وذلك بأن يغير المعلم المجموعات بين الحين والآخر ويترك للطالب حرية اختيار بعضهم البعض في أحيان أخرى وهذه المرونة في تشكيل المجموعات تتيح للطلاب الانخراط في سياقات مختلفة مما يساعد المعلم في الوقت ذاته التعرف على الطلاب وهم يتفاعلون في مواقف مختلفة وسياقات متعددة. وعلى المعلم أن يتقبل المستويات المختلفة من الأداء على أن يحرص على أن يصل كل متعلم لأقصى حد من الإتقان وأخيرا على المعلم أن يضع في اعتباره أن التوصل إلى مستوى الإتقان الأمثل لكل متعلم لن يتم في وقت أو زمن محدد .

الاستقصاء:

يعد الاستقصاء أسلوب تدريس وتقويم في آن واحد أساسه التعلم الذاتي ،واستثارة التفكير لدى المتعلم بإشراف المعلم، ويمثل جانبا من جوانب التعلم الموجه،وهناك اختلاف في تسميته حيث يسميه البعض Investi gation بينما يسميه آخرون INQUIRY وبناء على ذلك فإن تحديد معنى واحد للإستقصاء يعتبر امرا صعبا خاصة وأن هناك تعددا في المصطلحات التي تستخدم لتعريفه حيث

يعتبره البعض استراتيجية للتدريس أو طريقة للتدريس ، ويصفه آخرون بأنه التفكير التأملي أو حل المشكلة ،أو التفكير الناقد أو التدريس الاستدلالي، أو الاستكشاف أو الاستكشاف الموجه . ويبقى القاسم المشترك بين كل هذه التسميات أنه طريقة محددة يستخدمها المربون في التدريس وهو طريقة لتحليل المعلومات وتوظيفها وللاستقصاء تعريفات كثيرة منها :

- مجموعة من النشاطات التي يقوم بها الطلبة لتنظيم معلوماتهم وتوظيفها للوصول إلى حل مشكلة ما.
- البحث عن المعنى الذي يتطلب من الفرد أن يقوم بعمليات عقلية معينة ؛ ليكون خبرة مفهومة .
- نمط أو نوع من التعلم يستخدم فيه المتعلم مهاراته واتجاهاته لتوليد المعلومات وتنظيمها وتقويمها .
- عملية حل المشكلة القائمة على توليد الفرضيات واختيارها .
- العملية التي يتم من خلالها وضع المتعلم في موقف تعليمي مثير يشككه في موقف ما من مواقف الدراسة ، ويدفعه إلى استخدام خطوات حل المشكلة القائمة على الأسلوب العلمي في التفكير إلى خطوات البحث العلمي للوصول إلى تعميم،أو فكرة، أو مبدأ يمكن على أساسه اتخاذ قرار، ومن ثم تطبيق هذا القرار في موقف جديد ،أو إعادة عملية الاستقصاء من جديد .

يتبين من تعدد تعاريف الاستقصاء أنه يتطلب اتباع خطوات منظمة من المستقصي ليبحث في موقف تعليمي ما بصورة منظمة ومبررة، وبهذا فهو طريقة من طرائق التعليم والتعلم القائمة على الاكتشاف، وجوهر الاكتشاف أنه يمثل نشاطا نابعا من داخل المتعلم، يعتمد على تنظيم المعلومات المخزونة لديه . ويعطي التعلم بالاستقصاء المتعلم الفرصة للتحقق أو التأكد من صحة المعلومات التي

يتعلمها من خلال عمليات البحث، والتطبيـق والاسـتنتاج لاسـتخدامها في مواقـف جديـدة مشابهة .

فوائد الاستقصاء:

يفيد الاستقصاء في تنمية العديد من المهارات والقدرات لدى الطلبة ومنها :

١-التخطيط وجمع المعلومات ومعالجتها والتوصل إلى النتائج والتوصيات .

٢- الاستقلالية وجمع المعلومات ومعالجتها والتوصل إلى النتائج والتوصيات.

٣-الجرأة والمثابرة والمبادرة.

٤- التفكير العلمي

٥- ربط المعرفة بالحياة .

٦-الحوار والمناقشة ، واحترام الرأي والرأي الآخر .

٧-تطوير استراتيجيات مختلفة لحل المشكلة .

٨-العمل التعاوني .

٩-القدرة اللغوية والرياضية وكتابة التقارير.

١٠-الإبداع والابتكار .

١١-تنمية قدرة الطالب على اكتشاف مصادر المعرفة المختلفة، واستخدام وسائل التقنية الحديثة .

١٢-تعرف الطلبة أماكن جديدة .

١٣-تنمية مهارات المقابلة ، والملاحظة، والتسجيل،والتصوير،ورسم المقاطع والأشكال المختلفة .

١٤-توطيد العلاقة بين المعلم والطالب وبين المدرسة والمجتمع .

١٥- تنبيه أصحاب القرار إلى أهمية بعض المشكلات.

خطوات تنفيذ الاستقصاء:

ينفذ الاستقصاء باتباع الخطوات التالية:

١- مرحلة التخطيط:

يتم فيها تحديد عنوان الاستقصاء ومقدمة الموضوع، ويظهر فيها الطالب أهمية اختياره للموضوع، ويحدد أسئلة دراسته (المتغيرات المراد دراستها) والتي تمثل عناوين فصول بحثه، ومصادر المعلومات، ووصف الإجراءات المراد القيام بها.

٢- مرحلة جمع المعلومات:

ويتم فيها اختبار الإستراتيجية، أو الاستراتيجيات المناسبة للبحث، أو لحل المسألة والطرائق التي يجمع بها معلوماته.

٣- مرحلة معالجة المعلومات:

ويتم فيها كتابة البحث، أو حل المسألة، أو إجراءات التجربة مراعياً استخدام الاستراتيجيات التي تم اختيارها.

٤- مرحلة النتائج والتوصيات:

يحدد فيها الطالب الاستنتاجات التي توصل إليها في بحثه، ويخرج بمجموعة من التوصيات أو التعاميم.

الحقائب التعليمية:

تعد الحقائب التعليمية من نماذج التصميم التعليمي في إطار التعليم الفردي، وهي تركز على تحقيق التعلم الذاتي لكل متعلم، وتمكين المتعلم من الممارسة الملية للخبرات والمهارات النظرية التي يكتسبها، أو إلى كون الحقائب قادرة على إفساح

المجال أمام المعلم لملاحظة درجة تمكن الطالب من تحقيق الأهداف المحددة، وتقوم الحقيبة التعليمية على فلسفة تعليمية محورها المتعلم بخصائصه الفريدة، وتقوم هذه الفلسفة على مبادئ أهمها:

١- أن جميع الأفراد لديهم القدرة على التعلم بدرجات متفاوتة، أي أن بعضهم أسرع من الآخرين في التعلم الذي يستمر مدى الحياة.

٢- توجد فروق فردية بين المتعلمين في النمو العقلي، والخلفية العلمية أو الخبرات السابقة، أو مستوى التحصيل الأكاديمي، و أسلوب التعلم.

٣- يتعلم الأفراد أفضل وأسرع عندما يتلاءم التعليم بما فيه المواقف التعليمية في حجرة الصف، والمواد التعليمية، والأنشطة، مع ذكاء هؤلاء الأفراد وخلفياتهم السابقة وشخصياتهم، واهتماماتهم وأنماط تعلمهم المفضلة.

٤- تعد الحقائب التعليمية من أهم التقنيات التربوية التي ساعدت على تحقيق مبدأ التعلم الذاتي، ولكن ما المقصود بالحقيبة التعليمية؟.

مفهوم الحقائب التعليمية:

الحقيبة التعليمية نظام تعليمي ذاتي المحتوى، يساعد الطلبة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة على وفق قدراتهم، وقد تنوعت تعريفات الحقائب التعليمية في الشكل، إلا أنها تتفق في مضمونها، حيث تتكون من الأهداف التعليمية، والاختبار القبلي، والمواد والأنشطة التعليمية، والاختبار النهائي.

ويمكن القول أن الحقائب التعليمية تشكل برنامجا تعليميا متكاملا ذا عناصر متعددة ومتنوعة من الخبرات التعليمية، والتي يتم تصيمها وإعدادها من قبل فريق يضم مصمم التعليم، وخبيرا في المادة التعليمية، ومعلم المادة، وخبراء فنيين لتطوير التقنيات اللازمة للحقيبة، وذلك بطريقة منهجية ومنسقة، وتستخدم بمساعدة

المعلم، أو دون مساعدته من أجل تحقيق أهـداف أدائيـة محـددة. كـما وتتمتـع الحقيبـة التعليمية بالاكتفاء الذاتي، بمعنى أنها تضم المواد التعليمية التعلمية كافة اللازمة لتحقيـق أهـدافها، فهي تشتمل على مواد وأنشطة وخبرات تعليمية تتصل بموضوع تعليمي معـين، وتتضـمن العنـاصر الأساسية للتدريب (الأهداف، والنشاطات، والمواد، والخبرات التعليميـة، والتقـويم) كـما أنهـا تضـم إرشادات، وتوجيهات تيسر على المتعلم توظيفها في التعلم والتعليم.

وبذلك فالحقيبة التعليمية " نظام تعليمي متكامل، مصمم بطريقة منهجية منظمة، تساعد المتعلمين على التعلم الفعال، ويشمل مجموعة من المواد التعليمية المترابطة، ذات أهداف متعـددة ومحددة، يستطيع المتعلم أن يتفاعل معها معتمدا على نفسه، وحسـب سرعتـه الخاصـة، وبتوجيـه من المعلم أحيانا، أو من الدليل الملحق بها، ليصل إلى مستوى مقبول من الإتقان".

وتتميز الحقيبة التعليمية بعدد من الخصائص منها:

- برنامج تعليمي متكامل للتعلم الذاتي.
- تتمركز حول الأهداف: حيث تعد الأهداف من أهم ركائزها.
- **تراعي** الفروق الفردية: بحيث يمكن للمتعلم أن يبدأ وفق المفاهيم التي يتقنها.
- تتشعب فيها المسارات: فلكل متعلم أن يحدد المسار الذي يناسبه.
- تراعي السرعة الذاتية: فلكل متعلم أن يحدد المسار الذي يناسبه.
- ذات أنشطة ووسائل متعددة: وهذا بالطبع سيزيد من اهتمام المتعلم، ويلبي احتياجاته.

استراتيجية التعلم بمساعدة تكنولوجيا المعلومات:

لمواكبة جهود تطوير هذا المجال يجب أن يسبق باستعدادت هائلة تتناول تغييرات جذرية في الغرف الصفية، وعقد دورات لجميع أعضاء هيئة التدريس، والهيئة الإدارية ويجب أن تعد موازنة تتناول الوقوف على الأموال التي يتم إنفاقها على الأجهزة والمعدات والبرامج ومعدل عدد الطلاب ليكون جهاز حاسوب لكل طالب ومقدار الوقت الذي يقضيه الطلاب في استخدام الحاسوب في اليوم الدراسي. فهنالك عدة أبعاد تعليمية توضح إمكانات التعلم بمساعدة تكنولوجيا المعلومات تجعل منها أداة قوية للتفاعل التعليمي فهي تعمل على تقديم المعلومة بشكل شيق وجذاب للمتعلم، وتمكن المعلم من مراعاة الفروق الفردية والارتقاء بالتعلم التعاوني وتتمثل هذه الأبعاد أو الجوانب التي يجب أن توضع في الاعتبارات عند تناول استراتجيات التعلم بمساعدة تكنولوجيات المعلومات فيما يلي:

نظرية المعرفة والفلسفة التربوية والنظريات النفسية وتوجيه الأهداف والقيمة التجريبية وأدوار المعلم ومرونة النظام التعليمي والدافعية ومراعاة الفروق الفردية ومدى تحكم المتعلم في طريقة وسرعة تعلمه وأدوار المتعلم والمناخ الثقافي المحيط بعملية التعليم والتعلم.

ومن العوامل الدافعية لاستخدام هذه الاستراتيجية:

- أن الفهم الناتج من هذا التعلم ينبع من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة به.
- وأن الغموض المعرفي يثير عملية التعلم وينظمها.
- وأن المعرفة تتطور وتنمو من خلال السياق الاجتماعي الاقتصادي ومن خلال التأمل في عمليات التفكير التي يقوم بها الفرد أثناء هذا التفاعل والتطور ومن هنا يمكن القول أن استراتيجيات تكنولوجيا المعلومات يمكن أن تؤدي إلى:

١- خبرات تعلم ثرية: تتيح خبرات تعلـم غنيـة تتسـم بأنهـا: فرديـة تفاعليـة ذاتيـة المسـار آمنـة النتاجات.

٢- تنوع أساليب التعلم: فيمكن باستخدام تكنولوجيا المعلومات استخدام مايلي: التعلم عن بعـد وذلك عن طريق المواقع التعليمية.

التعلم المفتوح والمرن : يستطيع الطالب الدخول إلى المواقع التعليمية أو التدريبية.

ويورد الحيلة (٢٠٠١) أنه تتعدد مجالات اسـتخدام الحاسـوب في العمليـة التعليميـة يـذكر منها :-

التمرين والممارسة : يفترض هـذا النـوع مـن الـبرامج التعليميـة أن المفهـوم أو القاعـدة أو الطريقة قد تم تعليمها للمتعلم ،وأن البرنامج التعليمي هذا يقدم للمتعلم سلسلة من الأمثلـة مـن أجل زيادة براعته في استعمال تلك المهارة ، والمفتاح هنا هو التعزيز المستمر لكل إجابة **صحيحة** .

البرامج التعليمية البحتة: وبه يقـدم البرنـامج المعلومـات في وحـدات صـغيرة ، ويتبـع كـل وحدة سؤالا خاصا عن تلك الوحدة ، وبعد ذلك يقوم الحاسوب بتحليل استجابة المتعلم ، ويوازنهـا بالإجابة الصحيحة التي وضعها مؤلف البرنامج التعليمي في داخل الحاسوب ، وعلى ضوء هـذا فـإن تغذية راجعة تعطى للمتعلم ، والمؤلف البارع هو الذي يقوم ببرمجة برنامجـه التعليمـي ، محتويـا فروعا لبرامج تعليمية أخرى أكثر صعوبة ،أو أقل صعوبة من ذلك البرنـامج التعليمـي ،لتتـواءم مـع احتياجات المتعلمـين الفرديـة ،وقـدراتهم . والبرنـامج التعليمـي هنـا يقـوم مقـام المعلـم ، فجميـع التفاعلات تحدث ما بين المتعلم والحاسوب ؛مما يجعل الحاسوب وسيلة جيدة للتعلم الذاتي .

برنامج اللعب:

من الممكن أن تكون برامج اللعب تعليمية أو لا تكون ، حيث يعتمد هذا على كون المهارة المراد التدرب عليها ذات صلة بهدف تعليمي محدد ،وتعد البرامج التعليمية التي هي على شكل ألعاب ذات دافعية قوية ، ويمكن تطبيقها في مجال التدريب الإداري .

برامج المحاكاة :يواجه المتعلم في هذا النوع من البرامج موقفا شبيها لما يواجهه من مواقف في الحياة الحقيقة ،فهي توفر للمتعلم تدريبا حقيقيا دون التعرض للأخطار ،أو للأعباء المالية الباهظة التي من الممكن أن يتعرض لها المتدرب فيما لو قام بهذا التدريب على أرض الواقع .

برامج حل المشكلات : هناك نوعان من هذه البرامج الأول منها يتعلق بما يكتبه المتعلم نفسه ، والآخر يتعلق بما هو مكتوب من قبل شخوص آخرين ، ومن أجل مساعدة المتعلم على حل المشكلات يقوم المتعلم في النوع الأول بتحديد المشكلة بصورة منطقية ، ثم يقوم بعد ذلك بكتابة برنامج على الحاسوب لحل تلك المشكلة ، ووظيفة الحاسوب هنا إجراء الحسابات ،والمعالجات اللازمة ؛ليزودنا بالحل الصحيح لهذه المشكلة ، أما النوع الآخر من هذه البرامج يقوم الحاسوب بعمل حسابات بينما تكون وظيفة المتعلم هنا معالجة واحدة أو أكثر من التغيرات ،ففي مسألة حسابية متعلقة بالمثلثات فإن الحاسوب يمكن أن يساعد المتعلم في تزويده بالعوامل وما على المتعلم سوى الوصول إلى حل للمشكلة .

كيفية استخدام الحاسوب في غرفة الصف :

يمكن استخدام الحاسوب بفاعلية في غرفة الصف عندما يقرر المعلم استخدام الحاسوب مع الطلبة في غرفة الصف عليه أن يأخذ الإجراءات التالية بعين الاعتبار (القاضي ١٩٩٩،وعليان١٩٩٩):

١- تقديم البرنامج المحوسب بعناية ودقة لأنه عبارة عن سلسلة من مجموعة من النقاط والتي يجب أن تصل بالمتعلم إلى إتقان أحد الموضوعات بأقل قدر من الأخطاء.

٢- تقديم الإرشادات إلى الطلاب من قبل المعلم قبل البدء باستخدام البرنامج التعليمي المحوسب وذلك قبل توزيع الطلبة على أجهزة الحواسيب، ومن الإرشادات:

أ- توضيح الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من البرنامج.

ب- إعلام الطلاب عن المدة الزمنية المتاحة للتعلم بالحاسوب.

ج- تزويد الطالب بأهم المفاهيم أو الخبرات التي يلزم التركيز عليها والحصول عليها أثناء التعلم.

د- توضيح الخطوات التي على الطالب اتباعها لإنجاز تعلم البرنامج.

ه- تحديد التسهيلات التي يمكن للطالب اتباعها لإنجاز تعلم البرنامج.

و- توضيح كيفية تقييم الطالب لتحصيله.

ز- تحديد الأنشطة التي سيقوم بها الطالب بعد انتهائه من البرنامج.

ح- يسلم كل طالب النسخة المناسبة للبرنامج ويتم إعلامه عن الجهاز الذي سيستخدمه.

ط- عند البدء باستخدام الحاسوب يقوم الطلاب بعدة استجابات للدخول إلى البرنامج حيث يطرح الحاسوب أسئلة على الطالب والذي يقوم بدوره بالاستجابة لها.

ي- يقوم الحاسوب بنقل الاستجابة ومراجعتها ثم إعطاء الإجابة الصحيحة، أما إذا كانت الإجابة خاطئة فيقوم البرنامج بتقديم بعض الأنشطة أو التدريبات العلاجية.

الاستفادة المثلى من الدروس التعليمية المحوسبة:

أثبتت الأبحاث أن نتيجة استعمال الدروس التعليمية المحوسبة لا تقل عن نتائج التعليم العادي الذي لا يستعمل الدروس المحوسبة، فعند استعراض دراسة أجريت على تلاميذ المراحل التعليمية المختلفة من الصف السادس إلى الثاني عشر(الثانوية العامة) وجد أن متوسط درجات تلاميذ الفصول الذين يدرسون بواسطة الحاسوب كانت (٦٣%) في الاختبارات النهائية بينما كان متوسط درجات التلاميذ الذين يدرسون بالطرق العادية (٥٠%). (كوليك،بانجارات ووليمز**١٩٨٣**). **وقد وجدت بعض الدراسات الأخرى أن استخدام التدريس المحوسب** أفضل مع ضعاف التلاميذ وذو أثر أكبر على تحصيل المرحلة الثانوية بالمقارنة بالمستويات التعليمية الأقل. وتوصلت الدراسات إلى أن الدروس التعليمية المحوسبة تكون أكثر فعالية في الحالات التالية:

١- عندما لا تكون المادة الدراسية دائمة التغير، لأن التغير المستمر يتطلب تعديلاً مستمراً للبرمجة، الأمر الذي يكلف الكثير من الوقت والجهد والمال.

٢- في حالة الحاجة لتقديم المادة عدة مرات، فإن الحواسيب لا تكل ولا تمل من كثرة التكرار.

٣- عندما يكون الهدف إكساب وتدريب المتعلم على إتقان مهارة ما، لأن إكتساب المهارة يحتاج للتكرار المتعدد.

٤- عندما يكون الغرض هو أن يتمكن المدرس من الاستفادة من وقته للقيام بأعمال أكثر فائدة للتلاميذ، لأن الحواسيب تستطيع أن تقوم بالأعمال الروتينية التي تستهلك الكثير من وقت وجهد المدرس.

وهنا لابد من التنبيه إلى أن الدروس المحوسبة قد تأتي بأثر عكسي- أو سلبي في حالة عدم مناسبتها للمنهاج، لذلك أن تقوم البرامج التعليمية من قِبل المدرس ليتأكد من صلاحية تلك الدروس للغرض والغاية التي أعدت من أجلها. كما أنه من الخطأ أن تعطي الدروس المحوسبة جزءا متكاملا من العملية التعليمية والمنهج الدراسي هو مفتاح نجاحها .

العقبات التي يجب التغلب عليها لضمان تأثير الحاسوب في التعليم:

هناك بعض الأمور والمصاعب أو العقبات التي قد تواجهنا عند تطبيق الحاسوب واستعماله في التعليم، ولكي ننجح في التأثير الإيجابي والفعال على التعلم لا بد لنا من التغلب والتخلص من تلك العقبات، ومن أهم العقبات ما يلي:

١- عدد الأجهزة المتوفرة لكل طالب: إن زيادة عدد الأجهزة سيحسن من مستوى تدريب المعلم ونوعية الأدوات المتوفرة، وإتاحة وقت أكبر للتعلم من خلال الحاسوب، أما عندما يكون عدد الأجهزة غير كافٍ وغير مناسب لأعداد الطلبة فسيكون من الصعب تحقيق الفائدة المرجوة من استخدام الحاسوب في التعليم لأنه في هذه الحالة سيكون التركيز منصباً على الجانب النظري أكثر منه على الجانب العملي، وهذا بالتالي لن يحقق الأهداف التعليمية التي نسعى إلى تحقيقها.

٢- عدد المدرسين غير المدربين لاستخدام أجهزة الحواسيب: لأنه إذا أردنا النجاح والتأثير الفعال لهذه الوسيلة (الحاسوب) فلا بد لنا من إيجاد المدرسين الأكفياء لإدارة هذه الوسيلة، وبما أن عدد المدرسين المدربين على استعمال وتوظيف هذه الآلة في التعليم قليل فلا بد من اللجوء كما هو الحال في هذه الفترة إلى برامج تدريبية للمعلمين لاستعمال وإدارة هذه الأجهزة بشكل فعال ومؤثر.

٣- غياب أو ضعف المواد والمساقات التدريسية في هذا المجال: إن أردنا أن يكون التعليم ناجحاً واستخدام الحاسوب في التعليم فعالاً، فلا بد من أن يكون هناك مواد ومساقات تدريسية في هذا المجال، وأن تكون هذه المساقات من النوع الذي يناسب احتياجات المعلمين والمتعلمين، بحيث تكون هذه المساقات التدريسية ذات فائدة في العملية التعليمية، وأن يصبح الطالب بعد أن يأخذ تلك المساقات قد استفاد وبشكل مباشر منها، بحيث يستطيع أن يطبق ما تعلمه بيسر وسهولة ودون التعرض لأي نوع من الإحباط أو الصعوبة في تطبيق ما تعلمه.

٤- قلة البرامج التعليمية ذات المستوى الجيد: لتحسين عملية التعلم من الحاسوب فعلينا أن نعمل على إنتاج برمجيات ذات مستوى عالي من الجودة والدقة، وهذا يتطلب جهد فريق مختص في إعداد البرمجيات التعليمية وأن لا يقتصر على الشركات أو الأفراد التي تمتلك المهارات الفنية الحاسوبية ولكنها لا تمتلك القدرات التربوية اللازمة لإنتاج البرمجيات، كذلك يجب أن يشترك المعلم أو المختص في المحتوى كعنصر مهم وفاعل في مرحلة التصميم بالإضافة إلى مختص في علم النفس التربوي ونظريات التعلم والتعليم.

٥- الخوف من الحاسوب والاتجاهات السلبية نحو هذه التقنية: نحن ندرك أن المعلم والمتعلم على حد سواء في حال الطلب منهم تعلم الحاسوب للمرة الأولى

يشعرون بالخوف من تلك القضية والخوف على التقنية من الخراب في حالة التعامل غير السليم معها، لذا علينا أن ندرب كليهما على التعامل مع الحاسوب بشكل إيجابي ودوري لخلق التوجه الإيجابي نحوها لأننا أيضاً ندرك أن الاتجاهات الإيجابية نحو التقنية يزيد من الرسمية في التعامل معها والاستفادة منها مما ينعكس إيجابياً على تحسين التعلم.

صفات الدرس التعليمي المحوسب الفعال (CAI):

حتى تكون الدروس التعليمية المحوسبة فاعلة وذات أثر في التعليم يجب أن تعد وتصمم بطريقة سليمة ومقننة وذلك بالاعتماد على نظريات التصميم التعليمي ونظريات التعلم والتعليم، من هنا نرى أن الأصل في استخدام الدروس المحوسبة هي الفاعلية.

ما هو الدرس التعليمي المحوسب الفعال؟

إن الوصول إلى يقين حول أفضل كتاب كتب مستحيل، ولا قيمة له، ومن الناحية الأخرى، فإن الاتفاق على قائمة من المعايير والأسس لعمل كتاب جيد صعب، ولكن يمكن إنجازه والقيام به، وهذه القائمة التي تحتوي على المعايير والأسس يمكن للمعلمين والمهتمين الاستعانة بها، والشيء نفسه يقال عن الدروس التعليمية المحوسبة، نعم إنه من الصعب التعرف على أفضل درس تعليمي محوسب، لكن من الممكن التعرف على صفات الدرس المحوسب الفعال والناجح، ويستطيع المبرمجون تحسين احتمالية إعطاء درس محوسب ناجح بتأكيدهم على احتواء دروسهم لتلك الصفات، ونحن نعلم أن الدرس الجيد والناجح هو الدرس الذي يؤدي الغرض الذي صمم من أجله.

من أجل تصميم درس محوسب ناجح علينا أن نضع بالاعتبار الصفات التي تصف الدرس المحوسب الضعيف أو الرديء. (بورك، ١٩٨٤) قام بوضع عدة عوامل اعتقد أنها السبب في رداءة الدروس المحوسبة، وهي:

١- الفشل في استخدام إمكانات الحاسوب بشكل متكافئ ومتلائم.

٢- الفشل في استخدام الإمكانات الفردية للحاسوب.

٣- استخدام أشكال وصيغ ضعيفة من التفاعل.

٤- الاعتماد على قطعة تقديمية كبيرة.

٥- تقديم صور ليس لها دور مهم في العملية التعليمية.

٦- التعامل مع الشاشة كأنها صفحات كتاب.

٧- الإرشادات الطويلة المملة في بداية البرنامج أو الدرس والتي من الصعب تتبعها من قبل المتعلم والمعلم.

٨- الاعتماد على مواد لا تجذب انتباه الطالب.

لذلك حتى يتسنى لنا إعداد دروس محوسبة فاعلة علينا التخلص من تلك العوامل التي تحدث عنها (بورك) لهذا قام (روبلير، ١٩٨١) بتحديد مواصفات الدرس المحوسب الفعال في ثلاث صفات:

أولا: الصفات المهمة: وهي الصفات التي اعتبرت حساسة وتحتوي على معايير تصميم ملائمة، وتكون مناسبة وملائمة لتصميم أي وسيلة تعليمية ومنها تحديد الأهداف، وتحديد المهارات، وتصميم النشاطات التعليمية، وتصميم الاختبارات ومصداقية المضمون وكيفية العرض للمحتوى.

ثانيا: الصفات الجمالية: استخدام الألوان، وصنع الفراغات والتشكيل، وخلاصة القول في هذا المجال هو كيفية ظهور الدرس على الشاشة.

ثالثا: الصفات الاختلافية: وهي مقدار سيطرة المتعلم على الاستجابات الناتجة عن التعامل مع الدرس، حجم المعلومات الظاهرة على الشاشة، استخدام الرسوم والصور.

صفات الدرس التعليمي المحوسب حسب رأي(Hannafin):

١- الدرس التعليمي المحوسب مبني على أهداف تعليمية واضحة ومحددة وهناك اتفاق بين المختصين في تصميم التعليم بأن وجود أهداف تعليمية ملائمة وقابلة للقياس تحسن من احتمالية نجاح الدرس. مع أن التربويين يختلفون حول العناصر الضرورية للهدف،إلا أن هناك اتفاقا على أهمية الأهداف التعليمية ، ويمكنها أن تسهم في عملية التعلم بطرائق عدة فهي تساعد المصممين في تحديد النشاطات ، وتساعد المتعلم على التركيز على المفاهيم والمصطلحات المهمة وعندما يستطيع المتعلم تحديد ما هو مهم في المحتوى يبذل جهده في التركيز على ذلك المحتوى والانتباه إليه . كما أن الأهداف تساعد المعلم على تقويم أداء الطلبة والدرس نفسه وتساعد المعلم أيضا في تحديد ما إذا كانت غرفة الصف ملائمة لتدريس تلك الأهداف أو أي مكان آخر. وحتى تسهم الأهداف في تحسين إعداد الدروس المحوسبة يجب أن تكتب بشكل واضح وسليم ليكون باستطاعة المتعلم والمعلم والمصمم قراءتها وفهمها وأن تكون قابلة للملاحظة والقياس.

٢-الدرس التعليمي المحوسب الفعال يتناسب مع صفات المتعلم والدروس المحوسبة مصممة لمجموعات محددة ، فمثلا قد يصمم الدرس لطلاب صف ما

ولذلك يجب أن تكون التعليمات مناسبة وملائمة لصفات وخصائص الطلبة الذين صممت من أجلهم .

٣-الدرس التعليمي المحوسب الفعال يزيد من التفاعل والمشاركة وربما تكون هذه أهم ميزة للتعليم المحوسب إذا ما قورنت مع أي دروس أخرى تعرض من خلال أي وسيلة أخرى ؛ ولذلك نجد كثيرا من المصممين يستخدمون لتحقيق الفوائد الآتية :

ا- تحقق أهداف التعلم الذاتي.

ب- تقديم المحتوى التعليمي بشكل متسلسل.

ج- يعطي الطالب الفرصة الكافية تعلم أي موضوع والتمكن منه قبل الانتقال إلى موضوع آخر .

د- يتعلم الطالب حسب سرعته وقدرته لذلك فهو يتنافس مع نفسه .

ه- يتم عرض المادة بشكل منظم ودقيق .

٤-الدرس التعليمي المحوسب الفعال يتميز بالفردية حيث يوفر الحاسوب الإرشادات للمتعلمين للتعامل معه بشكل فردي .ويمكن للمتعلم أن يختار ويتعلم المواضيع التي يحتاجها بالإضافة إلى تقديم الإرشادات العلاجية في حالة حاجة الطالب إليها .

٥- الدرس التعليمي المحوسب الفعال يحافظ على انتباه المتعلم وذلك إذا توافرت في الدرس ما يثير انتباه المتعلم فالدرس المحوسب يبقى فعالا على مواصفاته وخصائصه وليس على خصائص جهاز الحاسوب والدرس الذي لا يحافظ على الإثارة والاهتمام لن يفشل فحسب بل سيقلل من حماس المتعلم ورغبته إلى الدروس المحوسبة التالية.

٦-الدرس التعليمي المحوسب الفعال يتواصل مع المتعلم ويقترب منه بشكل إيجابي وذلك لأنه يجب عليه أن يخلق حوارا إيجابيا بين المتعلم والدرس ،ويجب أن يتجنب العقاب والسخرية من الطلبة ؛ لأن أحد الأسباب التي تجعل الطلبة يستمتعون في الدروس المحوسبة هو شعورهم بالراحة والأمان في حين يعتبرالطلبة المعلمين أنهم وسائل خطر وتهديد . والمصمم الجيد يجعل الحاسوب صبورا ومتسامحا دون معاقبة الطالب على أخطائه .

٧-الدرس التعليمي المحوسب الفعال يوفر خلفية متنوعة من التغذية الراجعة، يحتاج المتعلمون ويرغبون في معرفة مستوى أدائهم ، ويتشوقون إلى معرفة المعلومة الصحيحة في حالة عدم قدراتهم على التعرف عليها. فعلى مصمم البرنامج (الدرس المحوسب) أن يقدم التغذية الراجعة والتي تخلو من السخرية والاستهزاء وأن تكون فورية ومناسبة لمستوى معين.

٨- الدرس التعليمي المحوسب الفعال ينسجم مع البيئة التعليمية : العديد من الدروس المحوسبة المعدة للمدارس يستخدمها الطلبة بشكل فردي في بيئة عبارة عن قاعات صفية عادية، بينما الطلبة الآخرون والمعلمون ينشغلون بنشاطات وفعاليات أخرى . لذا فالدرس يتطلب تدخلا قليلا من المعلم ، والأصل أن يبدأ الطالب وينهي الدرس دون مساعدة ، والمعلومات حول أداء الطالب يجب أن يسجلها الحاسوب ليراجعها المدرس في وقت لاحق . مع أن معظم المدارس تضع الأجهزة في مختبرات تكون الإزعاجات فيها مقبولة أكثر من تلك التي تحدث في القاعات الصفية ، فإن الدروس المحوسبة يجب أن تتجنب الاستخدام المكثف للأنغام المسموعة والموسيقى التي ستكون مشتتة للانتباه.

٩- الدرس التعليمي المحوسب الفعال يقيم الأداء بشكل مناسب ؛ إن تكييف التعليم حسب حاجات الطالب عاملا رئيسيا لقدرة الدرس المحوسب على

التدريس . على أية حال ما لم تطرح الأسئلة الصحيحة والمناسبة، وما لم يترجم الطالب هذه الأسئلة بشكل صحيح، وما لم يتم تقييم الإجابات بشكل ملائم فإن القدرة على التكيف حسب الحاجة سوف تزول. وما لم يتم كتابة الأهداف بوضوح بحيث تكون قابلة للقياس وما لم يتم تقييم هذه الأهداف بدقة ، فإن مصداقية النتائج المتعلقة بكمية ما تعلمه الطالب ونوعية الدرس ستكون موضوع شك. ومن العثرات التي يجب أن يتجنبها والتقنيات التي يجب تطبيقها:

تقييم الدروس العلمية المحوسبة:

أ- طرح الأسئلة الصحيحة التي ترتبط مباشرة بالأهداف وتقيس قدرة الطالب على الاستجابة بأسلوب معين.

ب- تجنب الأسئلة الركيكة والغامضة، إن الأسئلة غير الواضحة والضعيفة في صياغتها لا تحقق الأهداف المرجوة فيجب تجنبها والابتعاد عنها ويجب أن تكون انعكاسا للمحتوى الذي تعلمه الطالب

ج- تقييم الأسئلة بحكمة وعمق لأن الحاسوب يستجيب حسب معطيات البرامج التي صممت لغرض التعليم بينما المعلم يمكن أن يقبل أكثر من إجابة لسؤال واحد ويستطيع الحاسوب التقليل من هذه المشكلة بالنظر لثلاث إجابات إجابة صحيحة، إجابة خاطئة، إجابة غير متوقعة ، فعندما يتلقة الحاسوب إجابة غير متوقعة يعلم الطالب بذلك ويطلب منه مراجعة الإجابة ، ومع أن هذا يتطلب جهداً إضافيا من المبرمج قد يزيد من الزمن المطلوب لإكمال الدرس إلا أنه مقبول وبشكل أفضل من اعتبار الإجابة الغير متوقعة بأنها خاطئة.

د- لا تخلط بين عدم القدرة على التجاوب مع الجهل بالإجابة الصحيحة فعادة تتضمن ردة فعل الدرس المحوسب استخدام لوحة مفاتيح جهاز الحاسب، فممكن أن يحدث خلط بين عدم قدرة الطالب على التهجئة أو الطباعة مع قدرة الطالب على إعطاء الإجابة الصحيحة، حيث يؤثر هذا في أسلوب التقييم ففي هذه الحالة من الأفضل استخدام الشاشة الحساسة وأفلام مضيئة وأجهزة صوتية..

١٠-الدرس التعليمي المحوسب الفعال يستخدم وسائط الحاسوب بحكمة: إن شاشة الحاسوب قد تكون وسيلة صعبة لتقديم القطعة المقروءة خاصة إذا لم تصمم ضمن الأسس والمعايير الصحيحة، مما يجعلها صعبة القراءة، لكن الإمكانيات الأخرى التي يمكن توظيفها في أجهزة الحواسيب تمكننا من التغلب على هذه المشكلة، مثل الاستخدام الفعال للألوان، والإضاءة، والأصوات.

فاستخدام إمكانيات الحاسوب بحكمة في تقديم الدروس، من مثل استخدام قدرة الحاسوب على التخزين، والتحكم بكمية كبيرة من البيانات، وتفسير نتائج الطلبة تجعل الدرس أكثر كفاءة، ويجب أن يعتني المبرمج أو المصمم بحدود الآلة؛ لكي يستطيع تجنب إعطاء ظروف غير ملائمة.

١١- يبنى الدرس التعليمي المحوسب الفعال على مبادئ التصميم التعليمي: الحاسوب وسيلة كأي وسيلة تربوية أخرى، حيث يتكون تصميم الدرس التعليمي المحوسب من عدة مراحل، وكل منها مهم وحيوي.

إن الدرس جيد التصميم يحفز المتعلم ويخبره بأهداف الدرس، ويراجع المهارات الأساسية المطلوبة لنجاح الطالب في الدرس، كما أنه يقدم إرشاداً منتظماً، ويقيم التطور باستمرار ويعطي خلفية ملائمة ويسمح بممارسة النشاطات، ويقيم الأداء النهائي للطالب.

١٢- يجب تقييم الدرس التعليمي الفعال بحذر وتمعن: فالدروس يجب تقييمها من حيث نوعية المادة التعليمية، والاعتبارات الانفعالية، والتقبل الجمالي، والتطابق المهجي، ودقة وصحة البرنامج التعليمي المحوسب.

إن الدرس المحوسب يتابع ويتحكم بتحقيق أهداف واتجاهات المتعلمين نحو الدرس، لذا تتم عملية تقييم كل عرض عن طريق تحديد وإزالة النصوص الإضافية أو ما يسمى بالحشو.

وفي توجه جدي للحكومة البريطانية نحو المدرسة الإلكترونية، وضعت الحكومة البريطانية خطة لتشجيع الطلبة لاستبدال الكتاب المدرسي في غرفة الصف بالحاسوب والإنترنت، حيث تمثل اختراقاً في هذا المجال وهي تمهد لما تسميه الحكومة البريطانية "غرفة صف المستقبل" حيث تقلل أجهزة الحاسوب من الحاجة إلى الكتب المدرسية.

وبفضل هذا المشروع ستتاح الفرصة لكل طالب في الصف لدراسة ما يرغب في أي وقت، فمثلاً قد يكون أحد الطلبة يدرس الفارسية في وقت ما من اليوم الدراسي، في حين يكون زميله المجاور له في المقعد يدرس الرياضيات، ومن يدرس التاريخ مثلاً سيكون بإمكانه تطوير وتحديث معلوماته من خلال المشاركة مع طلبة مختصين من مختلف أنحاء العالم، والمهم أن كل طالب سيتقدم في دراسته وتعلمه حسب قدراته، أي إن المشروع سيراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويقول المسؤولون عن التعليم إن المشروع الذي سيتعرف فيه المعلمون على المناهج وأي تغيير فيها، عبر الحاسوب، سيحدث ثورة في تعلم الطلبة، فبفضل هذا المشروع سيكون العالم كله في داخل غرفة الصف.

والجدير بالذكر أن الحكومة البريطانية أنفقت مليون جنيه استرليني على مدار السنوات الخمس الماضية لتحقيق ربط المدارس بالإنترنت في توجه جديد للتربية البريطانية إلى المدرسة الإلكترونية.

الإنترنت في التعليم والبحث العلمي:

يشير بعض الباحثين إلى أن الإنترنت سوف تلعب دوراً كبيراً في تغيير الطريقة التعليمية المتعارف عليها في الوقت الحاضر وبخاصة في مراحل التعليم الجامعي والعالي؛ فعن طريق الفيديو التفاعلي لن يحتاج الأستاذ الجامعي مستقبلاً أن يقف أمام الطلاب لإلقاء محاضراته، ولا يحتاج الطالب أن يذهب إلى الجامعة بل ستحل طريقة التعليم عن بعد بواسطة المدرس الإلكتروني وبالتالي توفر على الطالب عناء الحضور إلى الجامعة.

وهناك ثلاثة أسباب رئيسية تجعلنا نستخدم الإنترنت في التعليم، وهي:

١- الإنترنت مثال واقعي للقدرة على الحصول على المعلومات من مختلف أنحاء العالم.

٢- تساعد الإنترنت على الاتصال بالعالم بأسرع وقت وبأقل تكلفة.

٣- تساعد الإنترنت على توفير أكثر من طريقة في التدريس ذلك أن الإنترنت هي بمثابة مكتبة كبيرة تتوفر فيها جميع الكتب والبرامج التعليمية (عبد السميع، ١٩٩٩).

استخدام برنامج المحادثة في التعليم:

المحادثة على الإنترنت هي نظام يمكن مستخدمه من الحديث مع الآخرين في وقت حقيقي، وأهم تطبيقاته:

١- خدمة المحادثة توفر إمكانية الوصول إلى جميع الأشخاص في جميع أنحاء العالم في وقت قصير.

٢- إمكانية تكوين قناة وجعلها خاصة لعدد من الطلبة والأساتذة.

خدمة الولوج عن بعد:

حيث يمكن للمستخدم الدخول إلى الحاسوب عن طريق الإنترنت إذا كان معروفاً كمستخدم وفي أي مكان قريباً كان أو بعيدا، وهناك بعض الخدمات العامة التي تتيح لأي شخص الدخول إليها باستخدام حساب زائر، فمثلاً يمكن لأي شخص الدخول أو استعراض ما يسمى بالدليل العام الذي يحتوي ملخصات الأبحاث وأطروحات الماجستير والدكتوراه (القاضي، ٢٠٠٠).

خدمات الإنترنت البحثية:

تقدم شبكة الإنترنت خدمات مهمة في مجال المعلوماتية عامة، والتي هي ضالة الباحث النشط المتطلع للجديد دائما؛ ليرصن بحثه ويعزز قيمته، سواء أكانت المعلومات تفيده في أدبيات بحثه كما في حالة دراسات سابقة أو معلومات حولها أو حتى في حصوله على بعض المعلومات اللازمة لوضعها في متن البحث نفسه، كما هو الحال في الحصول على أدوات البحث، مثل الاستبانات والمقاييس والتقارير، وكذلك في طرق المعالجة الإحصائية أو حتى في استشارة المتخصصين في مجال البحث نفسه عن طريق الاتصال بهم إما عن طريق البريد الإلكتروني أو حتى عن طريق المحادثات الهاتفية المكتوبة أو المنطوقة (الخليفي، ٢٠٠٠).

ولتوضيح ما ذكر سابقاً نقوم بإدراج بعض الأمثلة التعليمية عن تجارب قامت في جامعات مختلفة.

١- الاطلاع على قواعد المعلومات وفهارس المكتبات: لعل أول ما يحتاجه الباحث في بدء عمله هو معرفة المراجع المتوفرة عن موضوع بحثه، ويستطيع الحصول على ذلك بعدة طرق منها: تنقيبه عن فهارس المكتبات بما فيها من كتب مرجعية ودوريات وموسوعات تضمها قوائم قواعد المعلومات، هذا وتحتوي شبكة الإنترنت على آلاف من قواعد البيانات البيولوجية في مختلف حقول المعرفة، وقد تم وضع هذه القواعد بواسطة مؤسسات تعليمية من مختلف دول العالم فعلى سبيل المثال قامت جامعة باث البريطانية بوضع قواعد معلومات أسمتها Bids، وتضم هذه القاعدة البيانية أسماء البحوث المنشورة في الفروع العلمية والإنسانية والاجتماعية والفنية منذ عام ١٩٨١م وحتى الآن. وفي عام ١٩٩١م شملت هذه القاعدة ملخصات للبحوث المنشورة، وفي تطوير آخر لهذه القاعدة، وفي العام ١٩٩٦م أصبح من الممكن قراءة البحوث كاملة فيها (الخليفي، ٢٠٠٠).

٢- الكتب والمراجع: أما بالنسبة للكتب التي يتم نشرها على الشبكة فهي في تزايد كبير عاماً بعد عام، وتقدر هذه الزيادة بنسبة ٢٩٠% سنوياًَ، ويتوقع المتخصصون أنه سيتم في المستقبل نسخ نصوص ملايين الكتب والمراجع والدوريات، كذلك سيكون بإمكان الباحث طرح الأسئلة عن النقاط التي لم يفهمها أو غير الواضحة في هذه المطبوعات والحصول على إجابة مكتوبة على شاشة جهازه، أو حتى يسمع هذه الإجابة مقروءة أو تصله بالبريد الإلكتروني في الحال.

٣- البحوث الأكاديمية: وهكذا وعلى المستوى العالمي لقيت البحوث الأكاديمية مساعدة هائلة من الإنترنت التي توفر التعاون فيما بين المؤسسات والأفراد الموجودين في أماكن متباعدة كما لو كانوا في نفس المكان، إن كل هذه الابتكارات الإلكترونية من بريد إلكتروني وشاشات تستقبل الصوت والصورة عن بعد، وما يطلق عليها مؤتمرات الفيديو والمكالمات التليفونية المرئية قد ساعدت كثيراً في تقديم خدمات مثيرة للباحثين الطموحين (عبد السميع، ١٩٩٩).

الإنترنت والجامعة العالمية:

جاءت الإنترنت لتمثل قفزة هائلة على طريق المعرفة، مما جعل من عولمة الثقافة والمعرفة واقعاً فعلياً ملموساً لا ينكره أحد. وقد تم توظيف تكنولوجيا الإنترنت لتحسين العملية التربوية على مستوى العالم من خلال الجامعة العالمية التي تقوم على تقديم برامج أكاديمية متخصصة عبر الإنترنت لمجموعة من الطلبة في أي مكان من العالم.

هذه الفكرة تعمل على إتاحة الموارد التعليمية ورفع المستوى العلمي للملايين من الطلبة والمعلمين في أنحاء العالم، فالجامعة العالمية بهذا المفهوم تقضي على الحواجز الجغرافية من خلال استغلال إمكانات وسائل الاتصال الحديثة من الأقمار الصناعية وغيرها، وهذه الجامعة لن تكون جامعة تمنح درجات أكاديمية، وإنما ستكون قطاعاً مكملاً للبنية الأساسية التعليمية العالمية القائمة، وتعمل على زيادة فعالية العملية التعليمية.

وقد بدأ المركز الإقليمي لتكنولوجيا المعلومات وهندسة البرامج في القاهرة (RITSEC) في تنفيذ مبادرة الجامعة العالمية عام ١٩٩٧م.

وهناك في الوقت نفسه تجربة أخرى تقوم بها جامعة بارنجتون الأمريكية تمنح من خلالها شهادات أكاديمية للماجستير والدكتوراه في عدة تخصصات علمية، ويستطيع أي شخص أن يدرس فيها عن بعد من خلال الإنترنت، ويتقدم للامتحان أيضاً من خلال هذه الشبكة.

وعن المناهج المقدمة عبر هذه الجامعة فإنها تستفيد من لغات البرمجة الحديثة مثل لغات (JAVA, PERL, JAVA SCRIPT) مما يتيح عرض النظريات والتجارب المعقدة بوسائل جديدة مبتكرة، فيسهل على الدارسين استيعابها، إضافة إلى إمكانية الوصول إلى العديد من الموارد التعليمية والأبحاث العلمية المتقدمة في جميع أرجاء العالم.

فوائد الإنترنت:

يمكن إجمال فوائد الإنترنت بما يلي:

١- البريد الإلكتروني.

٢- الربط والاتصال عن بعد.

٣- نقل الملفات من مكان إلى آخر.

٤- خدمات سريعة لتبادل الوثائق.

٥- انخفاض في تكاليف الاتصال عن بعد.

٦- تفاعل بين مئات من المكتبات ومرافق المعلومات المختلفة وبواسطة الإنترنت (الخليفي، ٢٠٠٠) (والهاشمي، ٢٠٠١).

٧- النشر الإلكتروني للصحف والمجلات حيث بالإمكان قراءة الصحف والاطلاع عليها وما ورد فيها من موضوعات متنوعة.

٨- التعامل التجاري والعقود بين الشركات وعقد الصفقات بواسطة حواسيب مرتبطة بنظام خاص.

٩- تعد الشبكة بديلاً لاستعمال أنظمة الفاكس والتلكس.

١٠- الإعلان عن الخدمات أو المبيعات للبضائع والسلع.

١١- الدخول إلى فهارس المكتبات العالمية والوطنية ومعرفة مصادرها.

١٢- الحصول على معلومات معينة، مهنية وإدارية.

١٣- الترفيه والتسلية.

١٤- الحصول على دليل المعارض والمناطق العالمية والسياحية للتعرف عليها.

١٥- استخداماتها المتنوعة في مجال التعليم والتزود بالمعرفة العلمية والتكنولوجية وغيرها (الهاشمي، ٢٠٠٠).

مميزات شبكة الإنترنت:

١- توفر للمتعلمين معلومات متعددة مبرمجة وسريعة بتكلفة قليلة جدا.

٢- تسمح شبكة الإنترنت بأن تتم المشاركة في الأعمال من معلمين وطلبة من أرجاء العالم.

٣- مصدر قوي ومرن في بعض وسائل الاتصال العالمية الحساسة.

٤- يتعامل الطلبة مع الشبكة بشوق وحماس ودافعية لأنهم يعلمون أن الإنترنت هي نهاية التكنولوجيا التي يستخدمها زملاؤهم المتقدمون الكبار والناجحون.

٥- تزيل الجدران القائمة بين غرف الصف والعالم الحقيقي.

٦- توفر آلية سهلة للمتعلمين والمعلمين بنشر أعمالهم للوصول إلى المعلومات حيث يطلق على بعضهم مكتبة عظيمة في السماء.

٧- توفر للطلبة وسائط متعددة للحصول على أحدث المعلومات والأبحاث والدراسات والاحتكاك مع الآخرين في العالم مما يؤدي إلى التعاون والمنافسة وتبادل وجهات النظر.

٨- إن استخدام شبكة الإنترنت في المدارس يقلل من عزلتها عن العالم الخارجي فمن خلال استخدام البريد الإلكتروني، وخدمات الإنترنت الأخرى يمكن الاتصال بين المعلمين في العالم وتبادل الآراء والوثائق والدراسات كما يمكن الاتصال بأولياء أمور الطلبة، وإطلاعهم على مستوى أبنائهم ومشاركتهم في العملية التربوية.

٩- كما إنه يزيد فرص التطوير المهني لدى المديرين والمعلمين من خلال الأدوات التكنولوجية كالتعلم عن بعد أو الاطلاع على نتائج الكثير من البحوث التربوية والخطط المدرسية لدى غيرهم من المعلمين على مستوى العالم.

خطوات تحقيق الاتصال بشبكة الإنترنت

١- معرفة رقم تلفون جهاز تقديم خدمة الإنترنت.

٢- توفر خدمة SLIP PPP التي تعني إمكانية استخدام كافة البرامج والخدمات.

٣- امتلاك المستخدم جهاز كمبيوتر وجهاز معدل مودم قوي لا تقل سرعته عن ١٤٤٠٠ مع توافر خط التلفون الذي يتصل به.

٤- اختيار الاتصال مع أشخاص آخرين للتأكد من سلامة الأجهزة والخطوط.

٥- الشركات والهيئات التي تقدم خدمة إنترنت تعطي للمشترك اسم للدخول، وكذلك كلمة مرور، وبعد الانتهاء من تعريفها يمكن الاتصال والدخول إلى الشبكة.

٦- يتم التعامل مع خدمات الإنترنت من خلال التجول في أي مكان من خلال عنوانه.

الفصل الثالث

الأهـــــــداف التربويـــــــــة

يعرف الهدف بأنه التغير السلوكي المتوقع حدوثه للمتعلم من خلال تعرضه لخبرة تعليمية هادفة .وقد يعرف بأنه وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما.

مصادرهـــــــا:

١. **المتعلم** : من حيث نموه وحاجاته واهتماماته ورغباته وميوله وتعلمه فنحن نستمد الأهداف من جوانب نمو المتعلم الجسمية والعقلية والعاطفية فمراحل نمو المراهق تختلف عن مراحل نمو الطفولة وكذلك حاجاته واهتماماته التي تختلف من مرحلة إلى أخرى.

٢. **المجتمع** : من **حيث** طبيعته ومؤسساته ومشكلاته وطموحاته المستقبلية.

- من حيث طبيعة المجتمع هل هي محافظة -متحررة - متزمتة وهكذا، وكذلك من حيث ما يعاني من مشاكل سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو صحية، وكذلك من حيث طموحاته المستقبلية، ماذا يريد وإلى ماذا يطمح.
- ولا ننسى أن المجتمع يتعرض إلى ظاهرة التغير المستمر والتي تعود في الغالب إلى التحدي البيئي والحروب والتقدم العلمي والاستعمار الثقافي والاقتصادي.

٣. **المادة الدراسية** : من حيث مجالاتها وأسس اختيارهـا ومكوناتها وتتـابع محتواهـا، ومـن هنـا ضرورة التركيز على لغة المجتمع والتربية الوطنية وتاريخ المجتمع ودينه وجغرافيته.

أين تكمن أهمية الأهداف التربوية ؟

- ترتبط أهمية الأهـداف التربويـة بالفوائـد التـي تحققهـا لأي نظـام تعليمـي والتـي يمكـن إيجازها فيما يلي:

١. بلورة الفلسفة التربوية للمجتمع:أي ماذا يريد المجتمع؟ بتياراته وأعرافه وقومياته.

٢. توجيه وترشيد مختلف عناصر النظام التعليمي نحو ما ينبغي تحقيقه.

فنحن نريد مواطناً صالحا - مواطناً مـتعلما - مواطنـاً مثقفـا - مواطنـاً متعصـبا لدينـه وعروبته وإنسانيته - مواطناً منتمياً لكل مظهر من مظاهر الحياة وهكذا...

٣. تحديد معالم العملية التربوية وتيسير الاختيار المناسب للمحتوى التعليمي وخبرات ومواقـف التعليم.

٤. تحديد مستويات للتعلم (أساسي - ثانوي - درجة عالية من المعارف والمعلومات وهكذا...).

٥. تزويد القائمين على عملية التعليم بأسـس لاختيـار التقـويم وأدواتـه:أي بنـاء معـايير سـليمة لتقويم مختلف مكونات النشاط التعليمي ونواتج التعلم وطبيعة ونوعية العلاقات بينهما...

بحيث تصبح هذه المبادئ منهجا فكريـا وأسـلوب حيـاة يتجسـد في سـلوك الفـرد وعلاقاتـه الاجتماعية.

الأهداف التربوية العامة :

- بعيدة المدى نسبياً.
- ترتكز على حاجات المتعلم وتؤكد على تنمية شخصيته من الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

مثال: التعرف على امكانات الوطن العربي وطاقاته المادية والبشرية كخطوة في سبيل تحقيق التكامل والتعاون بين أرجاء الوطن العربي.

- نجد أن هذا الهدف يتصف بالعمومية والتجريد ولا يعبر عن سلوك محدد يمكن ملاحظته

الأهداف التعليمية :

* هي تلك العبارات التي تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة الدراسية أو بعد الانتهاء منها مباشرة .

" أي العبارات التي تصف الأداءات التي نرغب من المتعلمين أن يكونوا قادرين على القيام بها قبل الحكم عليهم بالكفاءة في تلك الكفاءات".

صياغة الأهداف التعليمية :

- تحديد المعارف والمهارات التي نرغب من المتعلم اكتسابها كنتيجة للعلمية التعليمية.
- تحديد السلوك الدقيق الذي نرغب من المتعلم أن يقوم به كي يبرهن على أن الهدف الذي وضع له قد فهمه وعمل على تحقيقه.
- تحديد النتائج المرغوب فيها أي نتائج السلوك الذي تم تحديده من قبل. تحديد الشروط التي توضح طريقة إثبات السلوك أو البرهنة عليه.

- وضع معيار يشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء المطلوب.

خصائص الأهداف التربوية :

لكي تكون الأهداف ذات قيمة وتأثير في العملية التربوية يجب أن تتسم بخصائص معينة بمثابة معايير نحكم على ضوئها على صلاحية الهدف ومن هذه المعايير :

١) ارتباط الهدف وانتماؤه لفلسفة تربوية محددة: لتساعد على توضيح الرؤية وتوضيح المسار العام للعملية التربوية.

- حتى لا تتناقض الأهداف وتتضارب في ظل الغياب الفلسفة.

٢) الوضوح والتحديد: ليسهل معرفة المقصود من وراءه، وبالتالي تحديد وسائل تحقيقه، ثم وسائل تقويم وقياس مدى تحققه.

٣) الواقعية والقابلية للتطبيق: الأهداف المثالية الخيالية التي تأخذ الواقع في اعتبارها لا تعتبر أهدافاً صالحة، ولا يمكن ترجمتها إلى السلوك عملي في حياة المتعلم.

٤) مسايرة الهدف لنتائج الدراسات العملية بعامة والنفسية بخاصة.

٥) الديمقراطية: أن يشارك في وضعه كل من له صلة بالعمل التربوي.

٦) ملاءمة الأهداف للتغير، وإسهامها في تحقيقه: فمعيار صلاحية أي هدف يتمثل في مناسبته للظروف المتغيرة في المجتمع.

- لقد ذكرنا أن الهدف هو (التغير السلوكي المتوقع حدوثه للمتعلم من خلال تعرضه لخبرة تعليمية هادفة (مقصودة) وتفاعله معها.

- صياغة الهدف : تتم صياغة الأهداف (بشكل عام) وفقاً للمنظومة التالية:

(أن + فعل سلوكي (مضارع) + المتعلم + الخبرة + الحد الأدنى للأداء

- أن يرسم المتعلم خريطة الأردن بدقة، خلال فترة زمنية محددة.
- أن يذكر المتعلم أسماء الدول العربية في قارة آسيا دون أخطاء.

ويمكن أن يعرف الهدف بأنه:

ذلك التغير المتوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية مقصودة بحيث ينعكس هذا التغيير على سلوك المتعلم، لكي يضمن ملاحظته وتقويمه.

خصائص الأهداف السلوكية :

١) تشتق من الأهداف العامة للتربية.

٢) واقعية وأقل شمولية وتجريد من الأهداف العامة.

٣) محددة وواضحة ودقيقة.

٤) شاملة لجميع جوانب النمو.

٥) تلائم مستوى نضج المتعلمين.

٦) أدائية ترتكز على سلوك المتعلم بحيث يمكن للمعلم ملاحظتها وقياسها.

٧) يمكن تحقيقها في فترة قصيرة.

أهمية الأهداف السلوكية :

١) تساعد المعلم على اختيار المادة العلمية (المحتوى) المناسبة لتحقيق هذا الهدف.

٢) تعين المعلم على تحديد الوسائل التعليمية المطلوبة.

٣) تساعد المعلم على اختيار الأنشطة التربوية الملائمة.

٤) تسهل على المعلم عملية تقويم المتعلم.

٥) تحدد للمتعلم مستوى الأداء اللازم للنجاح وتساعده على إدراك المطلوب منه.

- يتضمن الهدف السلوكي (الأدائي) أربع أجزاء.
- اثنان منهما أساسيان.
- اثنان اختياريان يمكن الاستغناء عن أحدهما أو كلاهما.

الأجزاء الأساسية للهدف السلوكي:

١) الفعل السلوكي (وهو الفعل الذي يوجه المتعلم إلى الأداء المحدد أو السلوك المطلوب).

مثال : أن يذكر ، أن يكتب ، أن يشرح ، أن يحلل ، أن يقيم.

٢) المحتوى المرجعي (هو الذي يشير إلى محتوى الموضوع المراد مراجعته من خلال الموقف التعليمي.

مثال : أن يذكر المتعلم أسباب هجرة العرب من الجزيرة العربية.

- الفعل السلوكي: يذكر وبقية الهدف هو المحتوى المرجعي.

تنقسم الأهداف السلوكية إلى ثلاث مجالات رئيسية:

أولاً: المجال العقلي (المعرفي):

- يطلق عليه المجال المعرفي، لكن التربويين يفضلون المجال العقلي لأن المعرفة عملية واحدة من مجمل العمليات العقلية والمتنوعة والكثيرة.

- تبدأ بمستوى التذكر والمعرفة وهي أدنى وأبسط العمليات العقلية ثم تتدرج المستويات وتزداد رقياً إلى أن تصل مستوى التقويم.
- والأهداف السلوكية يجب أن ترتكز على تنمية جميع المجالات العقلية لدى المعلم ويعد (بلوم) أول من صنف الأهداف العقلية،ولقد تم التصنيف بهرم يتكون من ستة مستويات قاعدته اكتساب المعرفة والحفظ ، وفوقها الفهم والاستيعاب ، وفوقها التطبيق، وفوقها التحليل، وفوقها التركيب، وفوقها التقويم أو إصدار الحكم.ويعني ذلك أن كل مستوى يعتمد على المستوى الذي قبله وفي الوقت نفسه يكون هذا المستوى أساسا للمستوى الذي سيليه، وقد توزعت المستويات الستة بثلاث مجموعات من المستويات على النحو الآتي:-

-المستوى الارتباطي المحسوس، ولقد اشتمل على المستوى الأول،وهو مستوى اكتساب المعرفة والحفظ.

-المستوى المفاهيمي أو مستوى المهارات العقلية الدنيا ولقد اشتمل على المستويات الثلاثة الآتية : مستوى الفهم أو الاستيعاب،ومستوى التطبيق،ومستوى التحليل.

-المستوى الإبداعي الذاتي أو مستوى المهارات العقلية العليا ، ولقد اشتمل على المستويين الآتيين : مستوى التركيب ومستوى إصدار الأحكام أو التقويم.

- أمثلة على الأفعال المضارعة التي تستخدم لبناء الأهداف السلوكية المتعلقة بالمجال العقلي:

التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقييم
يعرف	يصف	يحل	يكتشف	يقترح	يقرر
يذكر	يوضح	يطبق	يستدل	ينظم	يثمن
يعدد	يشرح	يختار	يمثل	يصمم	يقيم
يكتب	يحدد	يصنف	يقرر	يركب	يحكم
يتعرف	يقارن	يستخدم	يستنتج	يؤلف	يقيس
يجدول	يفسر	يشغل	يناقش	ينتج	يقدر
يسمى	يعبر	يترجم	ينقد	يتوقع	يعين

مستوى التذكر:

- يقصد به القدرة على تذكر المعلومات واسترجاعها.
- ويعد هذا المستوى أدنى مستويات الجانب العقلي.
- ومع ذلك فإن هذا المستوى يعد أساساً هاماً لجميع العمليات العقلية.

أمثلة عامة لمستوى التذكر:

١) أن يعد ثلاث مشكلات اقتصادية يعاني منها الوطن العربي.

٢) أن يعرف المفاهيم التالية (طقس ، مناخ، الجو).

٣) أن يذكر الخصائص العامة للرياح.

٤) أن يتعرف إلى مفاتيح الخريطة.

مستوى الفهم:

- هي القدرة على استيعاب المعاني.
- أي يكون الفرد قادراً على إعطاء معنى للموقف الذي يواجهه.

- ويستدل على الفهم بمجموعة سلوكيات عقلية يظهره المتعلم وتفوق في مستواها القدرة على التذكر.
- من ذلك قدرته على تفسير المبادئ والمفاهيم وشرحها أو إعادة صياغتها في شكل مختلف.
- والتنبؤ منها بالنتائج والآثار المترتبة عليها وفقا لاتجاه الأحداث والظواهر.

أمثلة عامة لمستوى الفهم:

١) أن يحدد كمية المطر السنوي في الأردن.

٢) أن يشرح أسباب معركة الرقة البحرية.

٣) أن يقارن بين حقل برقان النفطي وحقل بحرة من حيث المساحة والإنتاج.

مستوى التطبيق :

* هي القدرة على تطبيق المعرفة التي تعلمها في مواقف جديدة كاستخدام القوانين أو المبادئ أو النظريات في معالجة موقف معين.

* والمعلم الجيد هو الذي يهيئ المواقف للمتعلم.

* التي يتدرب فيها على استخدام وتطبيق ما سبق أن تعلمه في علاج مشكلات أو مواقف جديدة.

* تمكنه من الاعتماد على نفسه في التعلم الذاتي.

أمثلة عامة لمستوى التطبيق:

١) أن يستخدم طريقة حل المشكلات في اقتراح حلول لمعالجة مشكلة الأمية.

٢) أن يصنف الدولة العربية المنتجة للنفط من بين الدولة العربية غير المنتجة للنفط.

مستوى التحليل:

- يعتبر أحد أهم الأهداف التربوية.
- فالتحليل الناقد لمحتوى يعد أمراً ضرورياً لإصدار الحكم عليه وتقويمه.
- لذلك يجب على المعلم أن يهتم بمهارات التحليل المختلفة وصولاً إلى المهارات الأعلى كالتركيب والتقويم.

أمثلة عامة على مستوى التحليل:

١) أن يستدل على الأسباب والنتائج لمعركة الكرامة .

مستوى التركيب :

- هي القدرة على تجميع الأجزاء في كل متكامل أو تأليف شيء جديد من عناصر أو جزئيات.
- وهذه القدرة تتطلب من المعلم سلوكاً ابتكارياً فيه جدة وحداثة.
- وكثيراً ما يهمل المعلمون هذا النوع من الأهداف.
- وتكون نتيجة ذلك فقدانهم لفرص عظيمة لمساعدة المتعلمين على تنمية قدراتهم العقلية.

أمثلة عامة على مستوى التركيب:

١) اكتب في حدود خمسة أسطر عن معركة القادسية.

٢) اقترح طريقة للاستفادة من مصادر الطاقة غير النفطية.

مستوى التقويم:

* هو القدرة على إصدار حكم قيمة المادة المتعلمة وفق معايير خاصة واضحة وتبرير هذا الحكم.

أمثلة عامة على مستوى التقويم :

1) أصدر حكماً على الفقرة التي قرأتها.

2) ما وجهة نظرك بقانون البيئة؟

ثانيا: الجانب النفس حركي:

- يركز هذا المجال على النمو العضلي لدى المتعلم.
- ويهتم بتنمية القدرات والمهارات الحركية لديه.
- كما يعالج المهارات التي تتطلب التناسق الحركي والنفسي والعصبي.
- ونظراً لترابط جوانب النمو فقد يكون الهدف السلوكي هدفاً عقلياً ونفس حركياً في وقت واحد.
- وهذا المجال يركز على الأفعال التي تتطلب من المتعلم القيام بنشاط جسماني هادف لتنمية مهارات حركية لديه.
- كمهارة القراءة والكتابة ورسم الخرائط والطباعة ... الخ
- وأول من صنف هذه الأهداف هي (إليزابيث سمبسون) بأربع فئات هي

- مهارات التواصل غير اللفظية .
- مهارات الحركات الحسية الكبرى .
- المهارات الحركية دقيقة التناسق .
- السلوك التواصلي اللفظي الكلامي.

وإليك بعض الأفعال على هذا المجال :

المحاكاة	التقليد	الدقة	التوافق	التطبيع
يقلد	ينقل	يؤدي	يتحكم	ينسجم
يحاكي	يكرر	يعمل	يوافق	يتقن
يكرر	يعيد عمل	يكتب	يلائم	يبتكر
يماثل	يتبع	ينفذ	يجيد	ينوع
يتابع	يجمع	يحاول	يهذب	يطور
ينسخ		يتحرى	يكيف	يؤلف

أمثلة عامة على الأهداف النفس حركية :

- أن ينسخ المتعلم خريطة الأردن.
- أن يعيد المتعلم رسم خريطة الأردن.
- أن يعمل على بناء مجسم لخريطة الأردن.
- أن يجيد رسم خطوط الطول ودوائر العرض على مجسم الكرة الأرضية.
- أن يبتكر نموذجاً تعليمياً يبين أهم قواعد رسم الخريطة بواسطة الحاسوب .

ثالثا: الجانب الوجداني:

- يطلق عليه أحيانا المجال الروحي والانفعالي والعاطفي وهذا المجال يتعلق بالمعتقدات والقيم والاتجاهات والتقاليد والعادات.
- ويعد من أهم جوانب النمو في شخصية المتعلمين وله تأثير كبير على الكثير من سلوكيات الفرد.

- وبالرغم من أهمية هذا المجال إلا أنـه يواجـه إهـمالاً كبـيراً مـن المـربين ويواجـه المعلـم صعوبة في بناء أهداف سلوكية متعلقة بالمجال الوجداني وذلك بسبب صـعوبة ملاحظتـه وقياس الجوانب الوجدانية.

- ولقد عمد كراثوول ورفاقه إلى تصنيف الأهـداف التربويـة في المجـال العـاطفي الوجـداني على خمسة مستويات أولها الانتبـاه إلى المثـيرات القيميـة ثـم الاسـتجابة الإيجابيـة ، ثـم إعطاء القيمة للأشياء ،ثم تنظيم القيمة في النسق القيمي ، وأعلاها تمثل القيمة والاعتزاز بها .

الانتباه	الاستجابة	الحكم والتقدير		التنظيم	
ينتبه	يستجيب	يقدر	يتبنى	يفاضل	يعدل
يتابع	يبادر	يختار	يدافع	يصنف	يحافظ
يلاحظ	يتقبل	يتحمس	يفضل	يرتب	يتبع
يحس	يطيع	يتطوع	يهتم	يلتزم	يؤكد
يشعر	يوافق	يمتدح	يعتني	يؤثر	يسلك
يصغي	يشارك	يؤيد	يثير	يكيف	

أمثلة على الأهداف الوجدانية:

- أن ينتبه المتعلم إلى ثناء المعلم على دور الأجداد والآباء في بناء الأردن.
- أن يوافق المتعلم على المشاركة في معرض المنتجات الأردنية.
- أن يقدر المتعلم جهود الحكومة في بناء وتطوير الأردن.
- أن يفاضل المتعلم بين أسلوب الحياة والمعيشة في الأردن قبل وبعد دخـول الكهربـاء كـل بيت.

تصنيف الأهداف في المجال الاجتماعي:

من الشائع أن مجالات الأهداف ثلاثة ولكن هناك من أضاف مجالا رابعا وهو الـذي حـدده ريتشاردر وصنفه كالآتي : -

-أهداف حفظ وصيانة القيم والتقاليد والمعتقدات .

-أهداف تحسين استعمال القيم والتقاليد والمعتقدات .

-أهداف استقرار واستمرار استعمال القيم والتقاليد والمعتقدات.

- أهداف تطوير أو إنتاج القيم والتقاليد والمعتقدات .

-أهداف تعديل أو استبدال القيم والتقاليد غير المرغوب فيها .

ويلاحظ أنها مشتقة جميعها من المجال الوجداني .

بعض الأفعال التي لا تصلح لصياغة أهداف سلوكية :

أفعال تحمل أكثر من تفسير ولا يمكن ملاحظتها أو قياسها	التوضيح
يعرف	أي مستوى من المعرفة ؟ وماذا يعرف ؟
يفهم	عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها أو قياسها إلا بمظاهرها الخارجية
يعني	عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها أو قياسها إلا بمظاهرها الخارجية
يدرك	عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها أو قياسها إلا بمظاهرها الخارجية والإدراك يختلف من فرد إلى آخر .
يتذوق	عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها أو قياسها إلا بمظاهرها الخارجية
يستمتع	عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها أو قياسها إلا بمظاهرها الخارجية
يعتقد	عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها أو قياسها إلا بمظاهرها الخارجية
يؤمن	عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها أو قياسها إلا بمظاهرها الخارجية
يوضح	يوضح بالرسم أو الشرح أو التجربة (أكثر من معنى)
يبين	يوضح بالرسم أو الشرح أو التجربة (أكثر من معنى)

ويمكن تلخيص مجالات الأهداف الوجدانية بالآتي:

- يسعى هذا الجانب إلى تنمية الميول والاتجاهات والقيم التالية :
- ترسيخ الإيمان بالدين الإسلامي الحنيف ومبادئه السمحاء كمصدر أساسي لحياة المجتمع.
- الاتجاه نحو حب الوطن والولاء له والاعتزاز به والتضحية من أجله.
- الاعتزاز بالقيم والعادات والتقاليد العربية الأصيلة التي تسود المجتمع الأردني والعمل على تدعيمها والمحافظة عليها.
- الإيمان بضرورة المحافظة على ثروات الوطن والممتلكات العامة وحسن الاستفادة منها.
- تدعيم ثقة المتعلمين في قدرة وطنهم على استيعاب المتغيرات الحضارية والتكيف مع المستجدات.
- الاتجاه نحو تقدير جهود الدولة لما تقدمه من خدمات متنوعة في جميع مجالات الحياة.
- الاتجاه نحو الاهتمام بمشكلات الوطن والأنظمة والملكيات العامة للدولة.
- المحافظة على ثروات الوطن وحسن استغلالها.
- الإيمان بالديمقراطية كأسلوب حياة.
- الاعتزاز بالمنتجات الوطنية والعمل على تشجيعها.
- الاتجاه نحو احترام العمل اليدوي وتقدير كافة المهن والعاملين بها.
- الاتجاه نحو تقدير الذات من خلال ممارسة النشاط الاجتماعي في البيئة.

الفصل الرابع

الأهداف السلوكية في الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى

نظرا للأهمية التي تحققها الأهداف السلوكية أثناء إجراء عملية التعلم والتعليم، وما يترتب عليها لإعداد حصة إعداداً سليما ؛لذا سنتعرض للأهداف السلوكية لتكتمل العناصر الضرورية للإعداد قبل بداية العملية التعلمية التعليمية ومن المعروف أن لكل حصة أهدافها السلوكية الخاصة بها ولنفرض أن من الأهداف السلوكية في درس من دروس الصف الأول الأساسي الهدفين التاليين:

١- نام خالد باسما والتي يجرد منها حرف.

(أ يميز حرف (ا) من الجملة التالية (نام خالد باسما)

إن هذين الهدفين يتكرران في كل درس بحيث يطلب تجريد حرف من حروف اللغة العربية ولذلك يمكننا القول أن من الأهداف السلوكية للصف الأول.

١- قراءة الجملة لتجريد حرف من حروف اللغة العربية.

٢ - تمييز الحرف المراد تجريده في الجمل التي يرد بها هذا الحرف.

الأهداف السلوكية للصف الأول الأساسي :

أهداف التهيئة العامة : يدرب المعلم طلابه على إزالة الرهبة من نفوسهم للتكيف مع الظروف البيئية الجديدة من حياته من مثل :

- أن يسمي الطالب أقسام المدرسة .
- أن يتكلم مع الأقران.

- أن يستمع إلى الأغاني الوطنية والأناشيد المسجلة.
- أن يجلس في الصف جلسة صحيحة.
- أن يدخل الصف بانتظام.
- أن يحيي معلمه وزملاءه التحية المناسبة.
- أن يعتني بكتبه ودفاتره.
- أن يحافظ على نظافة ملابسه.
- أن يغسل وجهه ويديه وأسنانه قبل القدوم إلى المدرسة.

أهداف التهيئة اللغوية :-

- أن ينطق بعض الكلمات المرسومة صورها في الكتاب ليتدرب على النطق السليم بإشراف المعلم.
- أن يستمع إلى نطق بعض الكلمات من المعلم.
- أن يفسر بعض العلاقات المكانية والزمانية في الرسوم التي تعرض عليه.
- أن يميز الأشكال والأحجام والألوان التي تعرض عليه من خلال الصور.
- أن يسمي الأشياء المحيطة به.

أهداف المحادثة :

- أن يلفظ المفردات التي تتضمنها لوحة المحادثة لفظاً سليما.
- أن يلفظ جمل الدرس لفظاً صحيحا.

- أن يتدرب على نطق النمط اللغوي الذي يشتمل عليه ذلك الدرس كالفعل الماضي مثلا، أو أسلوب النداء، أو تأنيث الفعل مع الفاعل المؤنث وهكذا.

- أن يكتسب بعض المهارات والعادات والقيم والاتجاهات التي تشتمل عليها جمل الدرس.

- أن يصحح نطق بعض الكلمات باللهجة الدارجة إلى اللغة الفصيحة.

- أن يستمع إلى النمط اللغوي السليم من المعلم.

أهداف تعليم القراءة :

تخضع الأهداف السلوكية للقراءة في كل درس إلى طبيعة الجمل المختارة لذلك الدرس، والحرف المراد تجريده فيه، والتدريبات القرائية التي ترد فيه، والأهداف السلوكية الرئيسة هي:

- أن يقرأ الجمل والكلمات الواردة في دروس القراءة قراءة صحيحة.
- أن يربط بين الصورة والجملة المناسبة لها.
- أن يقرأ الجمل مستقلة عن الصور التي تذكره بها.
- أن يستخرج الكلمة المقصودة من عدة كلمات أخرى حولها.
- أن يستخرج الكلمة أو الجملة المقصودة من الكلمات أو الجمل التي تحيط بها .
- أن ينطق صوت الحرف المراد تجريده نطقا سليما.
- أن يستخرج الحرف من بين الحروف الأخرى التي تحيط به .
- أن يركب من الحروف التي تعلمها مقاطع، ومن المقاطع كلمات، ومن الكلمات جملا مناسبة لمستوى نموه.

- أن يقرأ الحروف المحركة بحركاتها المناسبة في سياق الجملة.
- أن يميز بين الحروف المتشابهة رسما أو المتقاربة صوتا.
- أن يقرأ قرابة (٣٥٠) كلمة من الكلمات الأساسية التي يتعلمها في هذا الصف.

أهداف الكتابـــة :

وتخضع الأهداف السلوكية للكتابة في الصف الأول لمثل ما خضعت له أهـداف القـراءة، أي لطبيعة الدرس، والحرف المراد تجريده، والتـدريبات الـواردة فيـه، فالأهـداف السـلوكية للكتابـة في الصف الأول:-

- قراءة الجمل التي ترد تحت الصور في درس التجريد مع إبراز صوت الحرف المراد كتابته.
- تمييز الحرف المراد تجريده من الحروف الأخرى.
- كتابة الحرف فوق المقعد أو في الهواء أو بالمعجون أو بأي وسيلة أخرى .
- كتابة الحرف فوق الخط المنقط .
- كتابة الحروف محركة بالفتحة والضمة والكسرة والشدة والمد والسكون .
- كتابة كلمات وجمل بسيطة على طريقة النسخ.

أهداف التعبير:

المقصود بالتعبير في الصف الأول هو التعبير الشفوي، وذلك لأن الطالب لم يتمكن بعـد مـن ممارسة التعبير الكتابي، وتشتق أهداف التعبـير مـن لوحـة التعبـير المختـارة لكـل درس، والأهـداف السلوكية الرئيسة للتعبير:

- معرفة مكونات لوحة التعبير.

- تسمية الأشياء الواردة في الصورة.

- الربط بين الأشياء جزئيا.

- وصف العلاقات التي تربط بين الصور الجزئية.

- نطق الكلمات والجمل المشتقة من لوحة التعبير نطقا سليما.

- شرح معاني الجمل المشتقة من لوحة التعبير.

- الانتباه إلى الأنماط اللغوية التي توحي بها لوحة التعبير.

أهداف النشيد :

- ترديد النشيد ملحناً.

- ترديد النشيد وفق الحركات الواردة على حروفه.

- يذكر المعنى العام للنشيد.

- يحفظ النشيد ويتلوه منفردا.

الأهداف السلوكية للصف الثاني الأساسي:

يعد الصف الثاني امتداداً للصف الأول، وفيه يتم تعزيز المهارات الأساسية التي تعلمها الطالب في الصف الأول. فإذا كان الصف الأول مرحلة تعرف المهارات الأساسية وبداية التعرف عليها. فإن الصف الثاني هو مرحلة اكتمال هذه المهارات وإتقانها. وإلا فإن أهداف اللغة العربية في هذا الصف لا تختلف عنها في الصف الأول، بل هي الأهداف نفسها بشيء من التدرج والنماء والتطور يوائم إمكانيات الطالب وقدراته.

وإذا كانت الأهداف السلوكية هي تلك الأهداف التي تتحقق في الحصة الصفية، ويمكن قياسها وتقويمها، فإن سرد الأهداف السلوكية لصف ما ينبغي أن يشتمل على كل ما تتضمنه الخطة السنوية لأي مبحث دراسي. ولكن كثيراً من الأهداف السلوكية يتشابه بعضها ببعض، وإن كان كل منها يتحقق في حصة صفية مستقلة عن الأخرى فإذا قلنا أن الهدف التالي هو من الأهداف السلوكية لدرس المحادثة في الصف الثاني: أن يلفظ الطالب مفردات الدرس الجديدة لفظا سليما. فإن كل درس يكون عليه من المفردات الجديدة، ولذا فإن الهدف السلوكي سيكون لأكثر من حصة صفية واحدة، ومثل هذا يقال في أهداف القراءة والكتابة والتعبير والنشيد.

فيما يلي -إذن- الأهداف السلوكية الأساسية التي تتوزع على حصص اللغة العربية في الخطة الأسبوعية:

١. أن يلفظ الطالب المفردات الجديدة التي يتعلمها في كل درس.

٢. أن يلفظ جمل القراءة في كل درس لفظاً سليما.

٣. أن يتدرب على نطق الأنماط اللغوية التي تمر به في كل درس نطقا سليما، مثل: نحن نحب المدرسة، من هذا؟ الأطفال لعبوا، وغيرها.

٤. أن يقوم الطالب ببعض الأعمال التي تعزز عنده القيم النافعة والعادات السليمة، مثل: تحية الصباح، الترحيب بالضيوف، شكر الآخرين... الخ

٥. أن ينشد الأناشيد الجميلة المقررة الواردة في الكتاب بنطق سليم وفق الألحان التي يسمعها من المعلم أو من آلة التسجيل.

٦. أن يميز بين نص القراءة ونص النشيد.

٧. أن يقرأ جمل درس القراءة قراءة صحيحة.

٨. أن يشرح معاني الكلمات الجديدة.

٩. أن يقرأ مجموعة من الكلمات لا تقل عن ثلاثمائة كلمة جديدة في هذا الصف.

١٠. أن يقرأ الجمل قراءة معبرة صحيحة.

١١. أن يكتب جمل دروس القراءة كتابة صحيحة بخط النسخ.

١٢. أن يكتب نصاً مناسباً في طوله بأسلوب الإملاء المنقول.

١٣. أن يكتب فقرات محددة بأسلوب الإملاء المنقول.

١٤. أن يميز في القراءة والكتابة بين أل الشمسية وأل القمرية.

١٥. أن يضع الحركات المناسبة فوق الحروف كما ينطقها ويكتبها في الجمل.

١٦. أن يشرح معاني بعض الجمل التي ترد في دروس القراءة.

١٧. أن يجيب عن الأسئلة التي توجه إليه بلغة صحيحة.

الأهداف السلوكية للصف الثالث الأساسي:

ينطبق على هذا الصف ما قلناه في الصف الثاني الأساسي. فالصف الثالث يستمر في بناء المهارات بناءً على ما توصل إليه الطالب في الصف الثاني. فهناك كان الهدف هو إتقان المهارات الأساسية، وهنا في الصف الثالث هو استخدام هذه المهارات - بعد التأكد من إتقانها- والتدرب على الأنماط اللغوية ومحاولة محاكاتها. وفي هذا الصف يبدأ الطالب بإدراك المعاني لما يقرأ، وكتابة ما يملى عليه، والإجابة عن الأسئلة المناسبة لسنه، والتعبير السليم عما يشاهده، والمهارات التي يسعى المنهاج تثبيتها لدى الطالب وهي المهارات الأساسية نفسها يضاف إليها مهارة التدريب اللغوي على أساسيات اللغة الكبرى كأنواع الكلمة وتركيب الجملة

الأساسي من اسم واسم (مبتدأ و خبر)، أو فعل واسم (فعل وفاعل)، مع تدخل بعض الحروف والأدوات، ولذا فإن الأهداف السلوكية الأساسية في هذا الصف هي ما يلي:-

١- أن يقرأ جمل الدرس قراءة جهرية وبسرعة يحددها المعلم.

٢- أن يذكر الفكرة الأساسية أو المعنى العام للجملة أو الفقرة التي يقرأها.

٣- أن يلفظ الحركات والرموز الكتابية المساعدة (الشدة والمدة والتنوين) لفظا صحيحا.

٤- أن يستعمل الأنماط اللغوية التي ترد في الدروس استعمالاً صحيحاً وأن يحاكيها قراءة وكتابة.

٥- أن يضع الحركات المناسبة على حروف في كلمات يسمعها أو جمل يقرؤها أو يكتبها.

٦- أن يكتب الهمزة كتابة صحيحة وفق قواعدها التي يتعلمها.

٧- أن يميز بين أشكال الحروف المتشابهة بالقراءة والكتابة مثل التاء المربوطة والمفتوحة، والهاء والتاء، وغيرها.

٨- أن يكتب التدريبات الواردة تحت عنوان "اكتب في دفتري" كتابة صحيحة.

٩- أن يجيب عن الأسئلة التي توجه إليه بتعبير شفوي سليم.

١٠- أن يعبر تعبيراً سليماً عما يشاهده في لوحات المحادثة، أو عما يسأل عنه المعلم.

١١- أن يقرأ النشيد قراءة سليمة.

١٢- أن ينشد النشيد ملحنا حسب الحركات اللازمة.

١٣- أن يردد النشيد بعد حفظ.

الفصل الخامس

اللغـــــة/ وظيفتها وفروعهـــــا

وظيفة اللغة:

الإنسان مدني بالطبع، ولا يستطيع أن يعيش منعزلاً عن المجتمع إلا إذا كان راهباً أو زاهـداً، وفي هذا فإنه يقهر نفسه التي خلقها الـلـه بصورة لا يستقيم أمرها إلا من خـلال اختلاطها بالنـاس الآخرين. وهذا الاختلاط يتطلب فهماً مشتركاً بين الفرد وغيره من الأفراد الآخرين في المجتمع. وهـذا الفهم لا يسـتقيم إلا بـأداة وواسـطة، فكانـت تلـك الواسـطة والأداة هـي اللغـة. ولقـد أدت اللغـة وظائف كثيرة من بينها:

١- الوظيفة الاجتماعية:

تشكل اللغة أهم رابطة من الروابط الاجتماعية، فبدونها يصعب عـلى الأفـراد أن يتفـاهموا ويتفاعلوا فيما بينهم، وهي وسيلة كبيرة في التماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع الواحد، فهي مـن أهم الروابط الاجتماعية التي تربط أفراد المجتمع الواحد بعضـهم بـبعض، وهـي التـي مـن خلالهـا يرتبط ماضي الأمة بحاضرها ومستقبلها. فهـي تحفـظ الـتراث مـن الضـياع، وتسـاعد عـلى الارتبـاط الروحي بين الأفراد.

٢- الوظيفة الثقافية:

تعتبر اللغة من عوامل النمو الفكري، ولولا اللغة لما استطعنا أن نحتفظ بما كتبه الآخرون في شتى مجالات الحياة، ولما شاهدنا المكتبات زاخرة بشتى صنوف الكتب، ولما استطعنا أن نطلع عـلى إنجازات المجتمعات الأخـرى في شـتى صـنوف المعرفـة، فاللغـة تـزود الفـرد بـأدوات التفكـير فعـن طريقها يقوم العقل بجميع وظائفه

من: إدراك وتخيل وتحديد علاقات، فالصلة قوية بين الأفكار والألفاظ فنحن لا نفكر إلا بلفظ ولا نلفظ إلا بفك.

٣- الوظيفة النفسية:

تشكل اللغة أداة للدعاية من: خطب ومقالات ونشرات، فبدونها لا نستطيع نقل أفكارنا إلى الآخرين، وبواسطتها نستطيع أن نعبر عن أفكارنا ووجهة نظرنا من أجل إقناع الآخرين بها، فهي تشكل صمام الأمان بالنسبة للفرد في أن يكون قادراً على التعايش مع غيره والتأثير عليهم والتأثر بهم، فالفرد يرتاح نفسياً عندما يجد شخصاً يفهمه ويفهم لغته، فإذا سافر إلى بلد آخر دون أن يعرف لغة هذا البلد فإنه يشعر أنه وحيد في هذا البلد؛ لأنه لا يستطيع أن يتفاهم معهم إذا أراد أن يأكل أو يشرب أو يشتري حاجة أو يسأل عن مكان يريده، فهو لا يشعر بالاطمئنان النفسي- ولا يشبع حاجة الاتصال مع الآخرين والتي تعتبر حاجة أساسية ملحة لدى الفرد.

نظرة التربية القديمة إلى تعليم اللغة:

كانت التربية تنظر إلى اللغة على أنها غاية في حد ذاتها، مما جعل اهتمام المناهج ينصب على تزويد التلميذ بكثير من الكلمات والتراكيب الغريبة والمصطلحات الجافة. فعلى مستوى الطالب العربي على وجه عام، والطالب الأردني على وجه خاص، فقد كان مكلفاً أن يدرس: المعلقات والأشعار القديمة، قبل أن يدرس أدب عصره الذي يعيش فيه، لذا فإنه كثيراً ما كان يستظهر الكلمات الغريبة دون أن يكون قادراً على استخدامها وتوظيفها في حياته العملية. وقد انعكست هذه على أسلوب وطريقة التدريس التي كانت تركز على الحفظ والاستظهار دونما اهتمام بالفهم واستيعاب المعنى.

نظرة التربية في الوقت الحاضر إلى اللغة:

لم تعد التربية في الوقت الحاضر تركز على اللغة في حد ذاتها كما كان الحال في الماضي، بل أصبحت اللغة: وسيلة تعبير واتصال، ووسيلة تفاهم بين الأفراد، وبالتالي لا بد أن تدرس في المدارس من حيث أهميتها الوظيفية في الحياة، وعلى ضوء هذه النظرة إلى اللغة، فقد ترتب على ذلك معطيات جديدة بالنسبة: للمعلم، والمنهاج، والأوضاع التربوية بشكل عام. ففيما يختص بالمعلم فقد أصبح يهتم بتدريب الطالب على استعمال اللغة بشكل صحيح، كما أصبح من مهامه أيضاً أن يختار الأمثلة من واقع المجتمع، بحيث تحقق أهدافاً تربوية أخرى، فبعد أن كان المعلم يختار أمثلة سلبية من مثل: ضرب المعلم التلميذ، وغيرها من الأمثلة، فقد أصبحت اللغة وسيلة لتنمية اتجاهات إيجابية عند الطالب تؤدي أغراضاً تربوية تساهم في النمو المتكامل للطالب: عقلياً واجتماعياً وانفعالياً. وفيما يتعلق بالمنهاج فلم يعد يركز على الكلمات والألفاظ الغريبة التي لا يحتاج إليها الطالب في حياته اليومية، بل صارت المناهج تركز على الناحية التطبيقية، حيث اهتمت: بالتعبير والمحادثة، والكتابة، والقراءة السليمة بلغة عربية فصيحة، تتناسب ومستوى الطالب، بحيث تجعله قادراً على توظيفها في حياته اليومية. لقد أصبح كل معلم مسؤولاً عن تقويم لغة الطالب بحيث يتكلم ويقرأ ويكتب دون أخطاء، فلم يعد ذلك من مسؤولية معلم اللغة العربية وحده، بل مسؤولية كل معلم. وقد ذهب الزمن الذي كان به معلم الرياضيات أو الفيزياء أو معلم المباحث الأخرى يقول: أنا لست معلماً للغة العربية حتى أصحح أخطاء الطلاب، أو حتى أصحح أخطاء نفسي، فإذا ما كتب جملة خاطئة على السبورة، برر ذلك أنه: معلم رياضيات أو اجتماعيات أو ما شابه ذلك، وليس له علاقة باللغة لا من قريب ولا من بعيد. إن هذا الاتجاه الذي كان يحمله بعض المعلمين يشكل ظاهرة خطيرة تنعكس آثارها على الطالب. فالطفل الصغير إذا تعلم شيئاً خاطئاً فإنه من الصعب مستقبلاً أن يصحح هذا الخطأ؛ لأن

التعلم اللاحق لا يمحو التعلم السابق بسهولة. وهذا ما نلاحظه بالنسبة لأبنائنا الطلاب في المراحل المدرسية العليا وحتى في المرحلة الجامعية، حيث نجد البعض لا يفرق بين التاء المربوطة أو التاء المفتوحة، وبين حرف (ض) وحرف (ظ) وبين الألف المقصورة والألف الممدودة، وكثير من الطلبة قد حفظ هذا البيت هكذا

العلم يرفع بيوتا لاعماد لها   والجهل يهدم بيوت العز والكرم

ومع أنه مكسور عَروضيا إلا أنه من الصعب نسيانه ونحن لو وضعنا بيتا مكان بيوتا لم ينكسر البيت عروضيا ليصبح البيت :

العلم يرفع بيتا لاعماد لها   والجهل يهدم بيت العز والكرم

مستفعلن/ فعلن/مستفعلن/فعلن   مستفعلن/فعلن/مستفعلن/فعلن

البحر البسيط

الفصل السادس

أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الإلزامية

تكاد أن تنحصر الأهداف العامة من تدريس اللغة العربية في المرحلة الإلزامية على النحو التالي:

١- أن يحب الطالب لغته ويعتز لها.

٢- تأثره بأمجاد أمته ويتعرف إلى تراثها، ومشاركتها في الحضارة الإنسانية ومؤمنا بقدرتها على استئناف رسالتها في بناء الحضارة.

٣- إيمانه بالروابط بين بلده التي يدرس بها والبلدان العربية الأخرى.

٤- فهمه لمجتمعه الذي يعيش فيه ومشاركته في بنائه.

٥- معرفة الطالب لأخطار الاستعمار فينشأ على اتخاذ المواقف الحذِرة مما قد يحدث مستقبلا.

٦- احترام الطالب أسرته وشعوره بواجباته نحوها واحترام أبناء وطنه على اختلاف طبقاتهم.

نظرة ناقدة للأهداف:

من خلال قراءتنا للأهداف العامة السابقة يمكن أن نبدي الملاحظات التالية:

١- أن تحقيق الأهداف المذكورة لا يتم في سنة واحدة، وإنما يتم في فترة زمنية مقدارها تسع سنوات.

٢- أن الأهداف المذكورة تصب في المجال الانفعالي بشكل رئيس أكثر مما تصب في المجال العقلي، أما المجال الحس الحركي فقد تناولته بشكل مختصر.

٣- ركزت الأهداف ذات الأرقام ١، ٣، ٦، ٧ على الجانب الانفعالي دون غيره من الجوانب الأخرى.

٤- ركز الهدفان: الثاني والخامس على الجانب المعرفي كما ركزا على الجانب الانفعالي.

٥- ركز الهدف الرابع على الجانب المعرفي والجانب الحس حركي.

٦- أن الأهداف المذكورة لا يقوم المعلم بتدريسها بشكل مباشر، وإنما يقوم بترجمتها إلى أهداف يومية.

٧- عند ترجمة الأهداف المذكورة إلى أهداف يومية، فإن هذه الأهداف اليومية لا بد من إيجاد محتوى لها حتى تتحقق.

٨- إن الأهداف اليومية التي تترجم عن هذه الأهداف تأخذ أشكالاً مختلفة تتفق مع المرحلة التحصيلية للطالب، متدرجة من السهل إلى الصعب، فالأهداف اليومية للصف الأول الأساسي تكون أبسط من الأهداف اليومية للثاني الأساسي وهكذا، حتى نصل إلى الصف العاشرالأساسي.

٩- تركز هذه الأهداف في جملتها على الاعتزاز بالتراث والإيمان بالقومية العربية وعروبة فلسطين، كما تركز على دراسة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد بدءاً من الأسرة وانتهاء بالقطر الذي يعيش فيه الطفل.

صيغت الأهداف المذكورة بصيغة النتاجات التعلمية وكانت واضحة ومحددة واحتوت على سلوك ومحتوى.

١٠- من الصعب أن تتحقق هذه الأهداف بالمستوى المطلوب.

١١- خلت هذه الأهداف في صياغتها من المعايير والمواصفات والتي لا يشترط أن تتصف مثل هذه الأهداف العامة بها.

١٢- اهتمت هذه الأهداف بتنمية اتجاهات إيجابية نحو:

أ- اللغة العربية. ب -الأسرة

ج- المجتمع الصغير الذي يعيش فيه الطالب. د- المجتمع العربي الكبير.

هـ- المجتمع الإنساني بشكل عام.

الاستعداد للقراءة:

يبدأ الاستعداد للقراءة في البيت، فقبل أن يدخل الأطفال إلى المدرسة تجدهم ينظرون إلى كتب آبائهم وأمهاتهم وإخوانهم في المنزل، ويريدون أن يكونوا مثلهم، وأن يمتلكوا كتباً خاصة بهم، ويظهر استعداد الطفل إلى القراءة أكثر ما يظهر عندما يشاهد أخاه الأكبر منه سناً يذهب إلى المدرسة ويحمل كتبه معه، فالطفل الصغير يريد أن يحاكي أخاه الأكبر منه، ويحاول بأساليبه الطفولية أن يمتلك محفظة كتب، يضع فيها كتباً كافية. وكلما كانت بيئة الطفل الأسرية ثرية تربوياً، نما الاستعداد القرائي للأطفال الصغار أكثر وأكثر. ومما يلفت انتباه هؤلاء الأطفال ويزيد من شغفهم في امتلاك الكتب، تلك التي تحتوي على صور جميلة وبراقة لحيوانات مختلفة ومناظر متعددة. فالطفل يتعرف على كثير من الحيوانات من خلال صورها التي يشاهدها في الكتب، حتى إذا ما شاهد حيواناً على الطبيعة فإنه سيذكر اسمه على التو.

إن الطفل في عمر السنتين قد يمسك كتاباً وينظر إلى صوره الزاهية ويشده مرآها. وقد يرى صورة لقط في كتاب، فيشير إليه ويبدأ بتقليد صوته، إذا كان قد رأى القط على الطبيعة، فهو يسمي الحيوانات بأسمائها، ويقوم بتقليد أصواتها إذا

كان قد شاهدها، ويستمتع الطفل في هذا السن بمشاهدة الكتب المصورة حتى إذا ما حاولت إبعادها عنه، بكى وصرخ حتى يلبى طلبه. والطفل في هذه المرحلة قد يقوم بتمزيق صفحات الكتاب دون قصد منه، لذا يستحسن بكتب الأطفال أن تكون مجلدة تجليداً جيداً حتى يستطيعوا استخدامها دون تمزيق.

ويمكن أن نقسم مراحل الاستعداد القرائي لدى الطفل إلى ما يأتي:

١- مرحلة التناول باليد: في هذه المرحلة يبدأ اهتمام الطفل بالكتاب كأي سلعة يقع نظره عليها في البيت. فالأطفال يحاولون أن يتعرفوا على الكتاب من خلال مسكه بأيديهم، وقد يحاولون تمزيق صفحاته ووضعها في أفواههم. وتستهويهم الكتب القديمة البالية التي يجدون فيها فرصة لتقطيع أجزائها، كما وتستهويهم الصور الجميلة في تلك الكتب، فتجذب اهتمامهم ويتوقفون ملياً عند كل صورة. وهذه المرحلة يمر بها الأطفال في العادة في السنة الأولى من عمرهم.

٢- مرحلة الإشارة إلى الصور: وهذه المرحلة تبدأ عندما يبلغ الطفل سنة ونصف من عمره. ففي هذه المرحلة يحب الجلوس في حضن أمه، وهو يقلب الكتب ذات الصور الجميلة الجذابة، وإذا لم يشبع بعض الأطفال حاجاتهم من تمزيق الكتب في المرحلة الأولى، فإنهم قد يعودون إلى تمزيقها في هذه المرحلة أيضاً، والطفل في هذه المرحلة يتعلق بالكتب الجميلة المصورة الزاهية الألوان، والمجلدة من قماش وورق مقوى، وفي هذه المرحلة تستهويه الصور في الكتاب أكثر، وقد يسمي بعض الأطفال بعض هذه الصور بأسمائها، إذا كانت لديهم خبرة عملية في ذلك، وكان عندهم مخزون لغوي يعبرون به عن هذه الصور.

٣- مرحلة تسمية الأشياء: تبدأ هذه المرحلة بعد السنة والنصف من عمر الطفل، وفي هذه المرحلة قد يشاهد الصورة ويسميها بأسماء يقترحها من عنده، فقد

ينظر إلى صورة طفل صغير ويقـول: (ببـو) وإلى صـورة الكلـب ويقـول: (عـو). وفي هذه المرحلة قد يجيب عن بعض الأسئلة في الصورة، فـإذا سـئل السـؤال التـالي: مـا الذي يفعله الطفل في هذه الصورة ؟ يقول: يأكل. ما هـذه الصـورة؟ يقـول: (مـوه) إشارة إلى صورة القطة.

يتعلم الطفل في هذه المرحلة ضرورة العناية بالكتب، على الرغم مـن أنـه يمزقهـا في بعـض الأحيان لكن هذا التمزيق مرده إلى ضعف القدرة الحركية لديه.

٤- مرحلة القصص القصيرة البسيطة: وتبدأ هذه المرحلة في السنة الثانيـة مـن عمـر الطفـل فهـو شغوف في سماع القصص والحكايات ويستمتع بها أكثر ما يستمتع، عنـدما يـذهب إلى فراشـه لـيلاً لينـام. وبعـض الأطفـال شـغوفون بهـذه القصـص لدرجـة أنهـم لا يسـتطيعون النـوم إلا بواسطتها. وفي المقابل فإنه يستمتع برؤيـة صـور الحيوانـات، كـما يحـب أيضـاً أن يـرى هـذه الحيوانات على الطبيعة. وفي هذه المرحلـة التـي تمتـد مـن سـنتين إلى ثـلاث يـدخل في ذهـن الطفل أن لكل كتاب عنواناً خاصاً به. وقد يخترع لكل قصة عنواناً من عنده، حسب الانطبـاع الذي يتكون لديه عندما يقلب صفحات الكتاب. وفي هذه المرحلـة يحـرص عـلى عـدم تمزيـق الكتاب. ويحاول الاعتناء به بعناية. ويدرك أيضاً أن الصورة في الكتاب الواحد ما هي إلا قصـة متسلسلة في حوادثها، ويعتبر أن الكتب كلهـا عبـارة عـن عمليـة يطلـق عليهـا قـراءة. ولـيس بمستغرب أن يفتش الطفل عن كتاب ضائع له فيقول: أريد قراءتي. أيـن قـراءتي؟ ولا يهـدأ لـه بال إلا بعد أن يجد كتابه الخاص به. ودور الآباء في هذه المرحلة أن يختاروا لأطفـالهم قصصـاً وصوراً قصيرة مجلدة تجليداً يصعب تمزيقها، حتى يشعر الطفل بأن لـه مكتبتـه الخاصـة بـه، شأنه شأن الكبار.

٥- مرحلة البحث عن المعاني: وهذه المرحلة تبدأ في سن الثانية والنصف من عمر الطفل. وفيها تبدو وكأن الصور والقصص ما هي إلا أشياء حية وحقيقية، فقد يقبل صورة من الكتاب، وقد يحاول أن يحاكيها، وكأنها طفل آخر أمامه. وإذا رأى صورة محزنة لطفل يبكي فهو بهذه الحالة يحاول تسكيته. ويطلق عليه أسماء من عنده، وفي هذه المرحلة يلفظ بعض الأطفال أوائل الكلمات إذا كانت مكتوبة بحروف كبيرة، وذلك في الكتب التي تحتوي على حروف هجائية.

٦- مرحلة سرد القصص والحروف: تبدأ هذه المرحلة في السنة الثالثة من عمر الطفل وفيها يبدأ الأطفال في تمثيل القصص وسرد وقائعها، ومن خلال ذهاب البعض إلى الحضانة يستمتع الطفل بالكتاب مع الأطفال الآخرين. كما يستطيع أن يستمع إلى فقرة لا توجد فيها صور. ويكتسب القدرة على تفسير الصور والقصص، وقد يحلل كثيراً من حوادث القصة بأسلوب بسيط، ويصف الأشياء وصفاً بسيطاً فيقول: هذا ولد نظيف وهذه قطة صغيرة وحلوة وجميلة، وفي هذه المرحلة يتعلم الأطفال بعض الحروف، ويهتمون بالكتب كثيراً، ويتذكرون وقائع بعض القصص التي تُحكى لهم.

٧- مرحلة التمييز بين ما هو حقيقي وما هو خيالي: تبدأ هذه المرحلة في السنة الرابعة من عمر الطفل، وفي هذه المرحلة يحاول أن يفتش عن أطفال من عمره؛ ليلعب معهم، ويستمتع بالصور الهزلية، ويحب النظر إلى الكتب وسماع القصص التي قد يحفظها عن ظهر قلب، وتستهويه القصص الخيالية. ويحب أن يستفسر عن كل شيء في القصة، فهو ينظر إلى النص المطبوع على أنه شيء يقرأ، ويفرق بين الكتابة باليد، والكتابة بواسطة الآلة الكاتبة، وبعض الأطفال يتعرفون على كثير من الحروف الهجائية، وينطقون بأسمائها، ويحفظ الأطفال

اللغة المستعملة في الكتب الصغيرة التي تعطى إليهم، وربما يحفظون كلماتها عن ظهر قلب.

يحاول بعض الآباء في هذه المرحلة أن يعلم ابنه بعض الحروف والكلمات، لكن الطفل في هذه المرحلة لم ينضج بعد، ليكون قادراً على ذلك، كما لم تنشأ لديه القدرة بعد، على تذوق الكلمة المسموعة، فلا بد من أن يسيطر على جميع العناصر التي تتكون منها عملية القراءة، كما لا بد له أن يصل إلى درجة من الاستقرار الانفعالي، حتى يتمكن من أن يبدأ مرحلة قراءة الحروف والكلمات.

الفصل السابع

طرائق تعليم القراءة في الصف الأول الأساسي

وحدة اللغة :

نعني بذلك أن جميع فروع اللغة العربية من: قراءة و محفوظات و قواعد وبلاغة وعروض وغيرها تدرس كلها في: منهاج واحد، وفي كتاب واحد، وتخضع لتقويم مشترك، وتطبق أسس النجاح والرسوب لا على أساس الفرع الواحد وإنما على أساس الفروع مجتمعة.

أسس نظرية وحدة اللغة :

تعتمد هذه النظرية على الأسس التالية:

أ- أسس نفسية: وفيها تجديد لنشاط التلميذ عن طريق الرجوع إلى الموضوع الواحد عدة مرات. وفيها يتم فهم الموقف فهماً متكاملاً دون تجزئة؛ لأن الطالب يفهم الموضوع الواحد قراءة وكتابة وإعرابا. وقد يتخلل الموضوع نصوص أدبية فيستوعب الطالب معناها ويتدرب على نقدها وربما يطالب بحفظ أبيات شعرية غيبا أو حاضرا.

ب- الأسس التربوية: وفيها ربط متكامل بين فروع اللغة المختلفة، وتعادل في النمو اللغوي، فالطالب القوي في القواعد، هو قوي أيضا في القراءة أو المحفوظات وغيرها من الفروع الأخرى.

ج- الأسس اللغوية: فالطالب تتكون له مهارة في التعبير؛ لوجود التكامل بين فروع اللغة، كما يستطيع أن يفهم معاني المفردات الغريبة من خلال السياق.

حسنات نظرية الفروع:

تتيح للمعلم الفرصة في اختيار الفرع الذي يميل إليه. فقد يختار معلم ما تـدريس القواعـد، بينما يختار معلم آخر تدريس مـادة القـراءة. وهـذا الاختيـار يسـاعده في التعمـق في الفـرع الـذي يرغبه. مما يترتب عليه أن أحد المعلمين قد يكون متعمقا في مادة القواعد، بينما قد لا يكـون ذلـك في مادة العروض أو القراءة أو البلاغة.

عيوب طريقة الفروع:

١- فيها تمزيق للغة، فاللغة تركيب متكامل من القراءة والإملاء والقواعـد والبلاغـة والكتابـة ومـا شابه ذلك.

٢- تقل فيها فرص التدريب على التعبير اللغوي؛ لأن الأصل في اللغة أن يعبر الإنسان عما يجول في فكره، وينقل أفكاره إلى الآخرين بطريقة يفهمونها.

٣- قد يميل المعلم إلى تفضيل فرع من فروع اللغة العربية عـلى غـيره مـن الفـروع الأخـرى، مـما ينعكس أثره على التلاميذ الذين بـدورهم يميلـون إلى هـذا الفـرع. فتركيـز المعلـم عـلى مـادة القواعد، والاهتمام بها أكثر من غيرهـا يجعـل الطـلاب يهتمـون بالقواعـد. ويعتـبرون الفـروع الأخرى ما هي إلا مظهر ثانوي. وأن القواعد هي شيء أساسي.

مواءمة نظرتي الوحدة والفروع:

١- يمكننا أن ندرس طلبة المرحلة الابتدائية عـلى أسـاس نظريـة الوحـدة. أمـا المراحـل الإعداديـة والثانوية فيمكن تدريسها على أساس نطرية الفروع مع الأخذ بعـين الاعتبـار ضرورة التكامـل بين تلك الفروع وفتح قنوات مستمرة بينهما.

٢- على المعلم أن ينظر إلى فروع اللغة العربية أنها تصب كلها في ميدان واحد. وأن هذا التقسيم ما هو إلا لغايات تنظيمية بحتة.

الصلة بين فروع اللغة العربية:

لا نستطيع أن نفصل من الناحية التطبيقية بين فروع اللغة؛ لأن هذه الفروع مجتمعة تساعد المتعلم أن يستخدم اللغة استخداما سليما سواء أكان في التعبير أم في الكتابة أم في الفهم. و لبيان هذه الصلة يمكننا أن نبين دور كل فرع من فروع اللغة على الوجه التالي:

١-الدراسات الأدبية:

وتشمل البلاغة والعروض والأناشيد والمحفوظات فمن خلالها يستطيع المتعلم أن يكتسب ثروة لغوية كبيرة وأن يتذوق ما يقرؤه. ويكون قادراً على فهمه واستيعابه ونقده. وهذه الدراسات من شأنها أن تشكل مرآة لتراث الأمة، والتي من خلالها نطلع على نمط حياتهم وأسلوب تفكيرهم، ونظرتهم للحياة، كما وتساعدنا على القراءة والفهم والاستيعاب لما نقرأ، والقدرة على استعمال الألفاظ اللغوية بأسلوب يتناسب والعصر الذي نعيشه، واللغة الفصيحة التي نستخدمها في عصرنا والتي تساعدنا على معرفة الألفاظ والتراكيب التي أصبحت غريبة عن عصرنا ولا تتفق معه.

٢-القواعد:

وفيها مجال للطالب أن يقرأ بلغة عربية فصيحة خالية من اللحن، كما وفيها فرصة له في التدرب على مهارة الإملاء، وكتابة الكلمات كتابة صحيحة، بالإضافة إلى أنها نوع من التدريب على التعبير والتذوق.

٣- القراءة:

تشكل القراءة عنصراً هاماً ورئيسياً من عناصر اللغة. ففيها تدريب على: الفهم والاستيعاب، والتعبير، والنقد، والتذوق الأدبي، والاستعمال اللغوي استعمالاً صحيحا.

٤-الإمــــلاء:

هذا الفرع من فروع اللغة يركز على كتابة الكلمات كتابة صحيحة ورسم الحروف رسما سليما، بالإضافة إلى أنه يدرب على الكتابة بشكل متقن وجميل.

الصلة بين اللغة والمواد الأخرى:

على الرغم من أن اللغة بفروعها المختلفة لها مجالها الخاص بها والذي يختلف عن مجال المواد الأخرى، إلا أن الصلة بين اللغة وتلك المواد صلة وثيقة؛ إذ لا يستطيع الطالب أن يستوعب المواد الأخرى ما لم يكن قادراً على فهم اللغة نفسها، فاللغة تشكل مفتاحاً لتلك المواد، لأنها مكتوبة برموز، وكلمات، وجمل تشكل اللغة نفسها. فإذا لم يتعرف الطالب على هذه اللغة ويتقنها بفروعها المختلفة فإنه يعجز عن: القراءة، والفهم، والنقد، والتذوق لتلك المواد. وقد يكون الطالب ضعيفاً في اللغة، فتخونه القدرة على التعبير فيفشل في التعبير عن نفسه، ولا يستطيع تأدية المعنى المطلوب، مع أنه قد درس تلك المواد واستوعب ما فيها. كما أن التلميذ السريع في القراءة يستطيع أن يستوعب ما يقرأ، بكل يسر وسهولة. من هنا أصبحت اللغة ليست ضرورية للطلبة فحسب، وإنما للمعلمين أيضاً إذ لا يجوز أن يتنصل معلمو المواد الأخرى من استعمال اللغة استعمالاً صحيحا بحجة أنهم غير مختصين بها؛ إذ أن ذلك من شأنه أن ينعكس أثره على التلاميذ ليس فقط بمبحث اللغة، وإنما في جميع المباحث التي يدرسونها: فعلى كل مدرس أن يعتبر نفسه معلما للغة العربية إلى جانب كونه معلماً للمادة التي يدرسها، وإلا فإنه يفسد ما بناه غيره.

وأحب أن أشير إلى أن من واجب كل معلم أن يدرب نفسه على التكلم باللغة العربية الفصيحة داخل غرفة الصف، وأن يبتعد كلياً عن اللهجة العامية، فحماس المعلم للتكلم باللغة الفصيحة ينعكس أثره على التلاميذ، كما ينعكس أثره على المعلم نفسه، فتنمو عنده المهارة بشكل تلقائي ودون صعوبة في التكلم باللغة الفصيحة دون لحن أو خطأ في الإعراب، ومع مرور الزمن فإن أي كلمة يلفظها أو يسمعها فيها نوع من أنواع اللحن، فإن أذنه تشكل رادارا يستقبل الألفاظ السليمة والتعابير الجيدة ويرفض الجمل الخاطئة من الناحية النحوية أو التعبيرية.

الفصل الثامن

القراءة أنواعها والمراحل التي مرت بها

أنـــواع القـــراءة:

تقسم القراءة من حيث الأداء إلى ثلاثة أنواع:

١- القراءة الصامتة. ٢- القراءة الجهرية. ٣-قراءة الاستماع.

١- القراءة الصامتة:

تشـكل القـراءة الصـامتة نحـو ٩٠% مـن مواقـف القـراءة الأخـرى. فبالنسـبة للأسـس السيكولوجية، فإنها تحرر الطفل من الحرج والخجـل، فقـد تكـون لـدى الطفـل عيـوب في النطـق، راجعة إلى عوامل عضوية أو نفسية، فالقراءة الصـامتة تنقـذه مـن الشـعور بـالنقص وتحـاشي نقـد الآخرين له.

وبالنسبة للأسس الاجتماعيـة ففيهـا احـترام الآخـرين وتقـديراً لحريـاتهم، وعـدم إزعـاجهم، خاصة إذا كانت القراءة في مكتبة أو في حافلـة أو مجمـع عـام. كـما أنهـا تسـاعد الإخـوة في البيـت الواحد أن يدرسوا معاً في غرفة واحدة دون أن يشوش أحدهم على الآخـر، فـإذا لم يتـدرب الأطفـال على القراءة الصامتة، فإنهم يحتاجون أثناء الدراسة أن يستقل كل واحد في غرفة منفصلة، ولا تسـل عن الإحراج الذي يلاقيه رب الأسرة عندما يجتمع لديه أبناء كثيرون يدرسون في المدارس.

وبالنسبة للناحية الفسيولوجية فإنها تريح أعضاء النطـق كثـيراً، فـلا يصـاب الفـرد ببحـة في الصوت أو عجز أعضاء النطق في تأدية دورها على الوجه الصحيح.

مزايا القراءة الصامتة:

١- من الناحية الاجتماعية:

تعتبر أكثر القراءات الأخرى شيوعا؛ فإنها تستخدم في قراءة الصحف والمجلات، والكتب الخارجية، والكتب المنهجية التي تقتضي طبيعتها القراءة بلغة صامتة.

٢- من الناحية الاقتصادية:

يستطيع القارىء في القراءة الصامتة التقاط المعاني بسرعة أكبر من القراءة الجهرية، إذ يمكن للقارىء أن يقرأ عدة صفحات في فترة زمنية يصعب قراءتها في تلك الفترة إذا كانت القراءة جهرية، وهذه القراءة مجردة من النطق. ولا تحتاج إلى قراءة كل كلمة على حدة، وإنما تجعل القارىء يلتقط معنى الجملة دون أن يلفظ كل كلمة فيها، لأن عملية اللفظ فيها إعاقة وبطء في القراءة.

٣- من ناحية الفهم والاستيعاب:

أثبتت البحوث التربوية على أن القراءة الصامتة هي أعون على الفهم والاستيعاب من القراءة الجهرية لأن القراءة الصامتة فيها تركيز على المعنى دون اللفظ، بينما القراءة الجهرية فيها تركيز على اللفظ والمعنى في آن واحد.

٤- من الناحية التربوية والنفسية:

القراءة الصامتة محررة من النطق، فهي لا تحتاج إلى تشكيل الكلمة أو إعرابها، أو إخراج الحروف إخراجاً صحيحا. وبالتالي فيها نوع من المتعة والسرور؛ لأن فيها انطلاقاً من قواعد اللغة؛ ولأنها تسود في جو هادىء بعيداً عن الفوضى وتداخل الأصوات.

كيف ننمي عند الطفل مهارة القراءة الصامتة:

إن الطفل الذي اعتاد على القراءة الجهرية في صغره، من الصعب عليه أن يقرأ درسه قراءة صامتة، وحتى ولو دربته على ذلك مستقبلا، فإنه سرعان ما ينسى ذلك، ويعود إلى القراءة بشكل جهري، لذا فعلى المعلم أن يعتبر القراءة غاية في حد ذاتها وذلك في الصفين الأول والثاني الأساسيين، ويدرب الطلاب على كيفية القراءة الصامتة بشكل عملي. وعلى المعلم ألا يطالب الطلاب بشرح ما فهموه من القراءة، بل عليه أن يلاحظهم كيف يقرؤون دون أن يحركوا شفاههم، وعليه أن ينبههم أن تحريك الشفاه فيه إفساد للقراءة الصامتة، وعليه أن ينتبه إلى كل طالب منهم على حدة: كيف يقرأ، حتى يصبح هذا النوع من القراءة عادة لدى كل واحد.

تعتبر القراءة الصامتة بعد الصف الثاني الابتدائي وسيلة وغاية في آن واحد. فمن حيث أنها غاية على المعلم أن يدرب طلابه عليها، وأن يلاحظ مدى إتقانهم لها، ومن حيث أنها وسيلة فإن المفروض على المعلم أن يدرب تلاميذه على فهم ما يقرؤون عن طريق طرح أسئلة تتعلق بالموضوع الذي قرؤوه قراءة صامتة كان يطلب منهم قراءة الدرس قراءة صامتة، ثم يطرح عليهم أسئلة تتعلق بالمادة التي قرؤوها. وقد يعرض عليهم بطاقات أو لافتات تحمل عبارات معينة ويضعها أمامهم، ثم يزيحها عن أعينهم، ويطلب منهم التعبير عن المعنى الذي التقطوه من هذه البطاقات وقد يذهب بهم إلى المكتبة المدرسة، ويوزع عليهم قصصا متعددة، ويطلب منهم قراءتها قراءة صامتة، حتى إذا ما انتقلوا إلى غرفة الصف طلب من كل واحد منهم إعطاء فكرة عريضة عن الشيء الذي قرؤوه. وقد يوزع عليهم بطاقات تحمل كل بطاقة أمراً بالقيام بعمل ما، حتى إذا ما قرأ الطالب قراءة صامتة قام ونفذ ما فيها، فقد تحتوي البطاقة على جملة كالآتي: قم وافتح النافذة، فإذا قرأ الطالب هذه الجملة ونفذ عمليا ما تحتويه، يكون قد استوعب المعنى المطلوب من

هذا الطلب. كذلك أن تعطي الطفل فرصة التعاون معك في تنظيم برنامجه العلاجي، وأن تناقش معه الخطط التي ستتبعها معه، وأن تناقش معه كل صعوبة يواجهها أثناء التدريب.

أسباب البطء في القراءة الصامتة :

يعاني بعض الطلاب من البطء في القراءة الصامتة ويعود هذا البطء إلى عوامل كثيرة من بينها:

١. قد يكون تركيز العينين على جمل الدرس. فسير الطفل على سطر بفقرات غير منتظمة ووقفات كثيرة وبطيئة بعكس عيني القارئ الجيد التي تسير على السطر في قفزات قصيرة منتظمة ووقفات قليلة وسريعة.

٢. قد يكون الطفل قد اعتاد على تحريك شفتيه أثناء القراءة مما يجعل سرعة الطفل في القراءة الصامتة قليلة تكاد تقترب من سرعته في القراءة الجهرية فالقراءة الجهرية تكون أبطأ بكثير من القراءة الصامتة، وتحريك الشفتين عند القراءة يعد بمثابة القراءة الجهرية وليس الصامتة.

٣. قد يكون الطفل قد اعتاد على قراءة الجمل كلمة كلمة مما يجعله بطيئاً في القراءة.

٤. في بعض الأحيان يحاول الطالب التركيز على الجملة أكثر مما ينبغي، وذلك من أجل فهم معناها، وهذا يستغرق من الطفل وقتاً أطول.

٥. كثير من الطلاب اعتاد على البطء في عملية القراءة الصامتة فأصبحت تلك عادة عندهم يصعب التخلص منها دون علاج.

العناصر الأساسية التي تتوفر في القراءة الصامتة :

هناك عنصران أساسيان يفترض أن يتوافرا في القراءة الصامتة:

١- السرعة في القراءة. ٢- فهم المقروء.

يخطئ من يظن أن السرعة في القراءة وحدها كافية من أن تجعل من الطفل قارئاً جيداً، إذ لابد أن تتوفر إلى جانب هذه السرعة القدرة في أن يفهم ما يقرؤه.

فالسرعة في القراءة دون فهم لا تشكل قراءة على الإطلاق. إن كثيراً من الناس يعتبرون أن الطفل إذا أبطأ في القراءة الصامتة يكون أكثر فهماً للمعنى مما لو قرأ قراءة سريعة، والحقيقة هي عكس ذلك. فالقارئ السريع أكثر فهماً من القارئ البطيء إذا توافرت في الاثنين القدرة على فهم ما يقرؤه كل منهما.

إن مهارة القراءة الصامتة من حيث : السرعة والفهم تختلف من مادة إلى أخرى، ومن موضوع إلى آخر. فالموضوع السهل في معناه وتراكيبه، يكون القارئ فيه أكثر سرعة من الموضوع الصعب، وتشير الدلائل على أن تحسين السرعة في القراءة يفيد معظم التلاميذ الذين تقدموا في المهارات الأساسية بالقراءة، بشرط ألا ندفع بهذه السرعة دفعاً كبيراً قد يجعل الفهم الصحيح غير ممكن.

كيف نشخص البطء في القراءة الصامتة لدى الأطفال :

هناك عدة طرق يمكن أن ينهجها المعلم لتشخيص البطء في القراءة الصامتة يمكن أن نبين بعضاً منها على الوجه التالي:

١ - الاختبارات المقننة :

يمكن أن يلجأ المعلم إلى هذا النوع من الاختبارات المقننة، من أجل الكشف على بطء القراءة الصامتة عند طلابه. وعادة فإن هذه الاختبارات تكون على درجة

من السهولة، أقل بكثير من مستوى الطالب التحصيلي الذي هوعليه؛ حتى يوازن الطفل بين فهمه لبنود هذه الاختبارات وبين السرعة في إنجازها. ولكن يجب ألا يفهم أن الطالب الذي يجيب على هذه الاختبارات بسرعة وفهم كافيين لا يعاني من بطء القراءة، ذلك لأن هذه الاختبارات تكتشف بطء أو سرعة الطفل في المادة التي تقيسها هذه الاختبارات، وليس في مواد غيرها بعيدة كل البعد عن موضوع هذه الاختبارات ومع كل هذا وذاك فإن هذه الاختبارات تعطي فكرة عريضة وأولية عن مدى سرعة الطفل في القراءة بشكل عام.

٢- الملاحظة الموجهة :

يمكن للمعلم أن يعتمد في تشخيص البطء في القراءة الصامتة عن طريق ملاحظة الطلاب أثناء القراءة ورصد الطلبة الذين ينهون المادة المقروءة قبل غيرهم، وذلك عن طريق تكليفهم بقراءة درس القراءة المقرر لهم قراءة صامتة. وتقسيم وقت القراءة الصامتة إلى فترات. فإذا كان الدرس يستغرق خمس دقائق مثلاً، فربما ينهي بعض الطلبة تلك القراءة في دقيقتين، وبعضهم في ثلاث، والبعض الآخر في أربع أو خمس، والبعض الآخر خلال المدة كلها. وفي هذا يمكن للمعلم أن يقسم طلبته إلى مجموعات حسب المدة التي استغرقها كل منهم في القراءة، ويمكنه ذلك عن طريق: تكليف الطالب الذي ينتهي من القراءة أن يقلب كتابه، ويجلس في الصف دون أن يفتحه. ومن خلال مرات عديدة يمكنه أن يفرز الطلبة البطيئي القراءة من الطلبة السريعي القراءة. ومما يؤخذ على هذه الملاحظة أن الطالب يقارن مع غيره من الطلاب، مع أن المفروض أن يقارن مع نفسه، ولكن المعلم يمكن أن يتغلب على هذه المشكلة، فيقدر عن طريق الخبرة والممارسة، الوقت الذي يمكن أن يستغرقه الطفل في القراءة الصامتة لكل موضوع. وعادة فإن الطالب كلما ترفع إلى صف أعلى، تزداد سرعته في القراءة، فطالب الصف الثالث الأساسي سرعته تكون

في العادة أقل من سرعة طالب الصف السادس أو السابع، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب.

ويمكن أن يقدر الحد الأعلى للقراءة الصامتة لدى الأطفال عن طريق قراءته هو للدرس ورصد الوقت الذي قرأه فيه، فإذا قرأ الدرس في خمس دقائق فربما يقرؤه الطالب في عشر دقائق أو أكثر أو أقل قليلاً، وهذه المدة تختلف من صف إلى صف حسب المستوى التحصيلي، فطالب السادس الأساسي بشكل عام يختلف في سرعته عن طالب الثالث الأساسي أو الثامن وهكذا. ويجب ألا يغيب عن ذهن المعلم أن السرعة في القراءة غير كافية، إذا لم تقترن بفهم المادة المقروءة، وعلى ذلك لابد للمعلم أن يسأل الطلبة عن الأفكار الرئيسية في المادة المقروءة؛ ليتأكد من أن السرعة اقترنت بالفهم أيضاً.

كيف ندرب الطفل على السرعة في القراءة الصامتة :

إذا كان فهم الطالب للمادة المقروءة منخفضاً إلى درجة ملحوظة. فلا يوجد فائدة من تدريب التلميذ على السرعة وحدها لا تكفي، أما إذا كان فهم الطالب مرتفعاً وسرعته منخفضة، فإن تدريبه على السرعة يصبح أمراً ذا فائدة، وعلى هذا يمكن تدريب الطفل على السرعة باتخاذ عدة أساليب وطرق من بينها:

١. يعطي الطفل بطاقة كتب عليها عبارة معينة من مثل: قم وافتح النافذة ثم قف قليلاً عند النافذة وبعدها اجلس في مقعدك. عندئذ يقرأ الطفل هذه البطاقة ثم يقوم بتنفيذ ما جاء فيها. ويرصد المعلم الوقت الذي قرأ فيه الطفل هذه البطاقة.

٢. يمكن للمعلم أن يصمم قطعة معينة سهلة الفهم. وفي العادة تكون أدنى من مستوى الطفل التحصيلي بسنتين. ثم يطلب المعلم من الطفل أن يقرأ هذه القطعة. ويجيب على أسئلة تتعلق بالمادة المكتوبة.

ويمكن تصميم قطعة للطفل على النحو التالي :

جاء سعيد إلى المدرسة. وبرفقته أخته سعاد. وكان يحمل في يده اليمنى حقيبته المدرسية، وأثناء وقوفه في ساحة المدرسة أقبل عليه صديقه سالم. وصافحه بيده اليمنى. وبعد ذلك سأله عن درس القواعد الذي درسوه يوم الأحد الماضي.

يمكن للمعلم أن يسأل الطالب الأسئلة التالية :

اسم الشخص الذي جاء إلى المدرسة برفقة أخته ا(سمير) ب (علي) ج (سعيد) د(محمد).

كان يحمل في يده اليمنى ا(قلم) ب(دفتر) ج(حقيبة) د(كتاب) .

اسم صديقه الذي سلم عليه ا(سالم) ب(علي) ج(سمير) د(محمد).

درسوا مادة القواعد يوم ا(الأحد) ب (الإثنين) ج (الأربعاء) د(الخميس). ومثال آخر:-

اتفق ثلاثة أثوار أن يعيشوا في الغابة بعيدين عن الناس ، وكان لون الأول أبيض والثاني أسود والثالث أحمر. فعاشوا مدة تزيد عن سنة يأكلون العشب الأخضر. ويشربون الماء الصافي، إلى أن جاء أسد إليهم وطلب منهم أن يعيش معهم. فقبلوا بعد تردد. وفي يوم من الأيام أراد أن يحتال بحيلة يأكل بها الأثوار الثلاثة. فاجتمع مع الثورين الأسود والأحمر وقال لهما: إن لوني من لونكما، ولون الثور الأبيض يكشف عنا فدعاني آكله لنتخلص منه، فانطلت الحيلة على الثورين. وسمحا له بأن يأكله، فأكل الأسد الثور الأبيض وبعدها قال للثور الأسود إن لوني من لونك تماماً. وأخشى أن يكشف عنا لون الثور الأحمر فدعني آكله، فسمح له بذلك. ولما أكله جاء إلى الثور الأسود فقال لابد

من أكلك؛ لأنك أصبحت وحيداً وغير قادر على منازلتي. فقال له الثور الأسود أمهلني قليلاً لأقول ما في نفسي. فأمهله الأسد دقيقة واحدة. فصعد الثور الأسود على تلة مرتفعة وقال : ألا إني أكلت يوم أكل الثور الأبيض. وبعد ذلك يطرح المعلم الأسئلة الآتية على طلابه:

أ - كم عدد الأثوار التي عاشت في الغابة ؟ ثوران ، ثلاثة ، أربعة ، خمسة .

ب- ماذا كانوا يأكلون في الغابة ؟ العشب اليابس ، العشب الأخضر ، أوراق الشجر.

ج- كيف كان لون الماء الذي كانوا يشربونه ؟ عكر ، صاف ، ملوث .

د- ما اسم الحيوان الذي طلب أن يعيش معهم ؟ الأسد ، النمر ، الضبع ، الفيل.

هـ - ما لون الثور الذي أكل أولاً ؟ أحمر ، أسود ، أبيض ، أصفر.

و- من الذي قال : ألا أني أكلت يوم أكل الثور الأبيض ؟ الثور الأسود، الثور الأحمر، النمر الأسود ، الحمار .

٣. يمكن للمعلم أن يوزع على الطلاب قصصاً مسلية ذات حروف كبيرة، وصفحات قليلة ويطلب منهم أن يقرءوها قراءة صامتة. ويحدد الوقت لكل قصة. وبعد ذلك يسأل كل طالب عن مضمون القصة التي قرأها.

٤. وضع الحوافز للطالب في القراءة الصامتة :

إذا أردنا أن يسرع الطالب في قراءته وفهم ما يقرأ، علينا أن نضع له الحوافز التشجيعية على ذلك من بينها:

١. أن تكون القطعة المقدمة للطالب، مشوقة ومسلية لأنها تساعده على السرعة وتولد عنده الرغبة في أن يصل إلى نهاية القطعة ليعرف مضمونها كاملاً.

٢. أن يحفظ المعلم بسجل لكل طالب يبين مدى تقدم كل طالب على حدة.

٣. أن يعامل المعلم طلابه معاملة حسنة، فيكون رفيقاً بهم، باشا في وجوههم.

٤. على الطفل أن يفهم المقصود من التدريب حتى يتضح الهدف من هذا التدريب.

٥. ألا يصل بالطفل إلى درجة الإنهاك والتعب؛ كي لا يمل من التدريب، فإذا شعر الطفل بالتعب على المعلم أن يريحه من ذلك.

٦. أن يتم التدريب على فترات متقطعة لا يفصل بين كل فترة فاصل كبير.

أن تحاول تدريب الأطفال كلا على حدة، وذلك من أجل الوقوف على نجاح البرنامج لدى كل طفل، فلا يجوز أن تقدر السرعة والفهم لكل طالب بشكل متشابه ومتساو؛ لأن الفروق الفردية تلعب دوراً كبيراً بين الأطفال في: السعة والفهم.

٢- القـــراءة الجهريـــة:

تشكل القراءة الجهرية نوعاً آخراً من أنواع القراءات، وهي تستعمل في مجالات معينة من الصعب أن تحل القراءة الصامتة محلها. وهناك مجالات مختلفة للقراءة الجهرية تظهر ضرورتها، ويحتم على الطالب القيام بها، وذلك عند تحقيق غرض من الأغراض التالية:

١- لمعرفة قدرة الطالب على نطق الكلمة نطقاً سليما.

٢- لمعرفة قدرة الطالب على قراءة الجملة قراءة سليمة بحيث يقف على كل كلمة منها وقوفاً لا يفسد معناها، ولا يفككها إلى كلمات خالية من المضمون.

٣- عندما تدرب طلابك على إلقاء نشيدة أو قصيدة شعرية من أجل أن يتمثلوا معناها ويعبروا عنها تعبيراً سليما.

٤- من أجل تقويم قدرة الطالب على القراءة دون أخطاء نحوية.

٥- من أجل تدريبه على التعبير عن نفسه تعبيراً سليما، يعوده الجرأة في القول والابتعاد عن الخجل وإيصال أفكاره إلى الآخرين بكل يسر وسهولة.

٣- قراءة الاستماع:

يشكل الاستماع عند بعض المربين طريقة من طرق القراءة، فإذا كانت القراءة الصامتة تتطلب من الطفل أن يقرأ بعينه دون لسانه، ويستوعب ما يقرأ عن طريق العقل، فإن الاستماع يأتي عن طريق الأذن، ويقوم العقل أيضاً باستيعابه. أن كلا من القراءة الصامتة والاستماع اتخذت من إحدى الحواس الخمس وسيلة لنقل المعنى إلى الدماغ الذي يشكل عند الإنسان وعاء الفكر والتمييز والتعامل بالمعلومات والحقائق والمعارف التي تنقل إليه بطرائق وأساليب مختلفة ومتعددة.

إن عملية الاستماع تشكل نمطاً من أنماط القراءة لا يستغني عنه الطالب. بل إن مثل هذه القراءة لا تحدث داخل المدرسة فحسب وإنما خارجها أيضاً شأنها شأن القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.

عندما يتكلم المعلم داخل غرفة الصف، فإن الطلاب يصغون إلى ما يقوله، وبالتالي فإنهم إما أن يستوعبوا ما يسمعون، أو يتشتت ذهنهم فلا يصغون لما يقال وطبيعي فإن الإصغاء أو عدمه يتوقف على الطالب نفسه، وعلى الأسلوب والطريقة التي يستخدمها المعلم، وكذلك فإن الطالب قد يسأل أحد الطلاب سؤالاً فيجيب عليه، مما يجعل الطلاب الباقين ينصتون لهذه الإجابة، فتشكل لديهم مصدراً هاماً من مصادر التعلم.

إن عملية الاستماع تشكل نمطاً من أنماط القراءة لا يستغني عنه الطالب، بل إن مثل هذه القراءة لا تحدث داخل المدرسة فحسب وإنما خارجها أيضاً شأنها شأن القراءة الجهرية والقراءة الصامتة .

عندما يتكلم المعلم داخل غرفة الصف، فإن الطلاب يصغون لما يقوله، وبالتالي فإنهم إما أن يستوعبوا ما يسمعون، أو يتشتت ذهنهم فلا يصغون لما يقال وطبيعي فإن الإصغاء أو عدمه يتوقف على الطالب نفسه، وعلى الأسلوب والطريقة التي يستخدمها المعلم. وكذلك فإن الطالب قد يسأل أحد الطلاب سؤالاً فيجيب عليه، مما يجعل الطلاب الباقين ينصتون لهذه الإجابة، فتشكل لديهم مصدراً هاماً من مصادر التعلم.

إن عملية الاستماع تلازم الطالب في كل مكان. فقد يستمع إلى ما تقوله الإذاعة وقد يستمع إلى خطبة أو محاضرة أو ندوة تقيمها إحدى المؤسسات دون أن يشارك لا في القراءة الجهرية ولا في القراءة الصامتة ، ومع ذلك فإن ذلك يشكل مصدراً هاماً من مصادر التعلم، ويتعامل الطالب مع المعلومات التي يستعملها تماماً كما يتعامل مع المعلومات التي قرأها قراءة جهرية أو صامتة. فإذا لم يستوعب الطالب ما يستمع إليه فليس معنى ذلك أن يكون ذلك عيباً في الاستماع في: أنه ما دام لا يؤدي إلى استيعاب الطالب لما يسمع، فإن عملية الاستماع لا تشكل نمطاً من أنماط القراءة .

فنحن إذا تبينا هذا الرأي، فإننا أيضاً يمكن أن نعممه على القراءة الجهرية والقراءة الصامتة أيضاً. فقد يقرأ الطالب قراءة جهرية أو صامتة دون أن يستوعب ما يقرؤه. من هنا فإننا نستطيع القول أن الاستماع هو نوع آخر من أنواع القراءة. ينبغي للمعلم أن يدرب طلابه على الاستماع، وأن يولد لديهم مثل هذه المهارة. وذلك عن طريق: ضبط الصف، وعدم السماح للطلبة بالتشويش أو إحداث

فوضى: أثناء شرح المعلم، أو مناقشة أحد الطلاب في فكرة ما، أو عندما تكون المبادرة من الطلاب في السؤال عن إجابة، أو الإجابة عن سؤال طرحه المعلم داخل غرفة الصف. وقد يقوم المعلم بعرض نشيده على الطلاب عن طريق الراديو، عندما لا يكون قادراً على إلقاء النشيدة بأسلوب حماسي، وبطريقة تنسجم مع طبيعة هذه النشيدة، وقد يسجل قصيدة شعرية بأسلوب شاعرها نفسه على شريط تسجيل، مما يساعد الطلبة على تذوق هذه القصيدة والتفاعل معها، وبخاصة وأنهم يسمعونها بلسان من نظمها، فيزداد شوقهم لسماع هذه القصيدة ويسهل حفظهم لها. كما ويمكن للمعلم أن يدرب طلابه على حسن الاستماع، لا في داخل المدرسة فحسب بل في خارجها أيضاً فقد يشجعهم على سماع ما يقوله الراديو في: البيت، أو في الحافلة، أو في المكان الذي يتواجدون فيه، ويطلب منهم أن يلخصوا ما سمعوه؛ من أجل مناقشته داخل غرفة الصف. كما ويطلب منهم أيضاً أن يستمعوا إلى ما يقوله الطلبة الآخرون في إذاعة المدرسة، من أجل أن يكون مادة للنقاش والتحليل والنقد داخل الصف.

الفصل التاسع

الصعوبات التي يواجهها الطلبة المبتدئون في القراءة

يواجه الطلبة المبتدئون صعوبات في تعلم القراءة والتي يمكن تقسيمها إلى قسمين: داخلية المنشأ وخارجيةالمنشأ:

أولاً: داخلية المنشأ : وتعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية أو الفسيولوجية لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة أو مايسمى بالعسر- القرائي (الديسلكيا) ويذكر (ليرنر) أن الأفراد الذين يصابون بهذا العسر القرائي، يجدون صعوبة بالغة في التعرف إلى الحروف والكلمات، وفي تفسير المعلومات التي تقدم إليهم مكتوبة، مع أن الكثير من هؤلاء يغلب عليهم أن يكونوا أذكياء في كثير من النواحي الأخرى.

إن مثل هؤلاء الطلبة من الصعب تعليمهم القراءة من خلال الأساليب العادية داخل غرفة الصف العادية.

ثانياً: خارجية المنشأ: وهذا يعني وجود معوقات للعملية التعليمية تحول بين الطالب وعملية التعلم، وينتج عنها التأخر القرائي ونتيجة لهذا التأخر القرائي يؤدي إلى التأخر الدراسي بشكل عام، ويعزى ذلك إلى عدة عوامل خارجية منها: الكتاب المدرسي، الطالب، المعلم، البيئة المدرسية، الأسرة، البيئة الاجتماعية.

أولا: اصعوبات في الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي مرجعاً أساسياً في تعليم القراءة، فعندما يكون جيداً في تأليفه وإخراجه يكون أقرب إلى تحقيق الهدف المرجو منه. أما إذا كان خلاف ذلك فإنه سيسهم في عزوف المتعلم عن القراءة مما يؤدي إلى ضعفه فيها. ومن الأسباب التي تتعلق بالكتاب المدرسي إلزام جميع الطلاب على اختلاف بيئاتهم وخبراتهم وميولهم بدراسة كتاب مدرسي واحد، وأرى عند تأليف الكتاب المدرسي أن يكون لكل بيئة كتاب يتناول ما هو مألوف لدى أطفالها ومن ثم التدرج إلى ما لدى البيئات الأخرى من مفردات بعد ما يتقن المتعلم القراءة بصورتها الأولية، وكذلك يجب حين تأليف الكتاب المدرسي أن يراعى فيه اختيار المفردات المتناسبة مع مدلولاتها وتجنب المفردات التي لا يوجد ارتباط بين الكلمة والمعنى الدال عليها. فقد تكون الكلمة من حرفين ومع ذلك تدل على شيء كبير. وقد تتألف من عدة حروف وتدل على شيء صغير. فمثلاً كلمة (دب) تتألف من حرفين، إلا أنها تعني حيواناً كبيرا، وكلمة (عصفور) تتألف من خمسة حروف، ولكنها تشير إلى طير صغير. فالمبتدئ يصعب عليه أن يتخيل كلمة دب هذه تدل على شيء كبير وخاصة إذا لم يكن يعرف الدب أصلاً، وحتى لو عرفه فإنه قد يستهجن هذه الكلمة الصغيرة لهذا الحيوان الكبير.

ويجب حين تأليف الكتاب المدرسي مراعاة الأمور الآتية:-

١. اختيار المفردات السهلة البسيطة عند تعليم الحروف التي تختلف صور كتابتها حسب موقعها من الكلمة فمثلا: إن بعض حروف اللغة العربية يتخذ صوراً مختلفة حسب موقعها في الكلمة . وبعضه يبقى على حالة واحدة . فمثلاً عند كتابة حرف الراء فإن شكله لا يتغير سواء كتب أول الكلمة أو وسطها أو

نهايتها بخلاف بعض الحروف الأخرى مثل الحرف ع حيث يكتب (عـ) في أول الكلمة.

ويكتب (ـعـ) في وسطها ويكتب (ع) أو (ـع) في نهاية الكلمة مثل: عبس ، سعيد ، بائع ، باع. ومثل هذا الاختلاف يجعل الطفل في حيرة وعدم قدرة على تمييز الحروف التي تبقى على حالة واحدة في الكلمة، وبين الحروف التي يتغير شكلها بتغير موقعها من الكلمة فإذا كانت المفردات بسطية تكون أسهل وأيسر في تعلمها.

٢. بعض الحروف تتشابه من حيث رسمها، ولا يميزها عن بعضها البعض، إلا وضع نقاط على بعض الحروف. وخلو البعض الآخر من هذه النقاط من مثل ب ت ث، فلا يميز هذه الحروف عن بعضها إلا وجود نقطة أو نقطتين أو ثلاثة على الحرف. ومثل ع غ فإن الحرف الأول لا يوجد عليه نقطة والثاني قد وضع عليه نقطة. ومثل هذه الحروف المتشابهة توقع المبتدئ في أخطاء يصعب عليه تمييز هذه الحروف عن بعضها البعض. فقد يلفظ حرف ب هكذا: ت والعكس صحيح أيضاً ولمعالجة ذلك يجب إدراج مثل هذه الحروف المتشابهة رسماً بعضها مع بعض وفي جمل مختلفة حتى يمتلكها المتعلم.

ويجب كذلك أن تأخذ الأمور التالية بعين الاعتبار:

عدم قدرة الأطفال التمييز بين التنوين وبين الحروف. فقد يكتب التلميذ التنوين كما يلفظه دون أن يدرك أن التنوين ليس حرفاً بل هو صوت. فبدلاً من أن يكتب التلميذ: (العلم نورٌ فقد يكتبها هكذا : (العلم نورن)، ودون أن يدرك أن ما بعد الراء ليس حرفاً بل هو صوت.

بعض الحروف تكتب ولا تلفظ مثل : زعموا ، كتبوا ، عملوا ، وذلك تمييزاً للواو في هذه الكلمات على أنه واو الجماعة. لكن في المقابل فإن الكثيرين من

الطلاب حتى في المرحلة الثانوية والجامعية أيضاً لا يستطيعون التفريق بين واو الجماعة أو واو العلة في الكلمة. فيضعون بعد الواو حرف الألف بدلاً من أن يكتبوا الكلمات التالية هكذا : تشكو، ترجو يكتبونها خاطئة هكذا: تشكوا، ترجوا. وبعضهم لا يستطيعون أن يميزوا بين الفعل المضارع للمتكلمين وبين الفعل الماضي للغائبين. (فالفعل نشكو فاعله ضمير مستتر تقديره نحن والواو هنا حرف علة. ولا يجوز أن يكون فاعلاً. وهذا الفعل يعامل معاملة الأفعال التالية التي فاعلها ضمير مستتر تقديره نحن وهي: نلعب ، نركض ... الخ).

بعض الكلمات تتشابه في الرسم وتختلف في المعنى مثل: حمِل، حَملَ ، جِلد، جَلدَ، قلب، قَلبَ.

ثانيا: الطالـــب:

إن من أهم الأسباب المتعلقة بالطالب العيوب البصرية أو السمعية، فهذان السببان هما الأهم، وعلى المدرسة والأهل معالجة ذلك، وعلى المدرسة مراقبة الإبصار بشكل دوري ولو مرة واحدة كل سنة على الأقل، وقد يكون المتعلم قليل الدافعية للتعلم، وتقع مسؤولية إثارة الدافعية على المعلم، فالمعلم الكفء هو الذي يستطيع أن يجعل جميع الطلبة يتفاعلون في حصته كخلية النحل، إن عملية القراءة تتطلب إدراكاً بصرياً لرموز الكتابة، وأي خلل في عملية البصر يؤدي إلى عدم القدرة على إدراك المكتوب، مما يجعل الطالب يعزف عن القراءة. وكذلك الطالب الذي لا يستطيع السمع بشكل جيد لن يتمكن من ربط الأصوات التي يسمعها بالحروف التي يقرؤها، وستظهر لديه كثير من العيوب النطقية التي تعيق تعلمه القراءة، وتقلل من ثروته اللغوية، وتوصله إلى التأخر القرائي، وهناك سبب هام ورئيس وهو الغياب عن المدرسة حيث تقع مسؤولية ذلك على المدرسة أولاً إذا لم تخبر الأهل عن غياب الطلبة أولاً بأول، فإذا أخبرت الأهل تقع المسؤولية عليهم.

ثالثا: المعلــم:

يمثل المعلم أحد المراحل الرئيسة وأهمها في العمليـة التعليميـة؛ لـذلك لا بـد مـن إعـداده الإعداد التربوي الجيد الذي يؤهله لامـتلاك الكفايـات التدريسـية ومنهـا مهـارات تـدريس القـراءة والكتابة. فعلى قدر كفايته وامتلاكه لهذه المهارات تكون كفـاءة الطـلاب الـذين يدرسـهم. والمعلـم الفعال هو الذي يجعل طلبته يتفاعلون مع بعضهم وكأنهم خلية من النحل باستخدام جميع أنـواع التعزيز، وقد يسند تدريس القراءة إلى معلمين غير مختصين في تدريسها مما يعنـي جهلهـم بـالكثير من أساليب تدريس مهارات القـراءة والكتابـة وهنـا مشـكلة المشـاكل؛ لأنهـم قـد يجهلـون طرائـق المعالجة الصحيحة للطلبة المتأخرين فيها، وقد يكون ارتفاع نصاب المعلم مـن الحصـص التدريسـية سبباً في ذلك، أو قد يسند إلى المعلم مهام وواجبات كثيرة ممايقلل اهتماماته ومتابعته لتعلم طلبته القراءة وإتقانهم لمهارتها.

رابعا: البيئة التعليمية:

تعتبر المدرسة المكان المناسب لإجـراء عمليـة الـتعلم والتعلـيم، ولهـا يعـود الفضـل الأول في تعلم الطلبة القراءة، وذلك بما توفره من إمكانات مادية وفنية تسهم في خلق بيئة تعليمية مناسـبة وملائمة، فكثيراً ما يعود التأخر في القراءة إلى ازدحام الصفوف الدراسية؛ حيث لا يجد الطالب حقـه من الاهتمام في أثناء التدرب على مهـارات القـراءة، ولا تتـابع الأنشـطة والتـدريبات القرائيـة التـي يؤديها.

ومن الأسباب المؤدية إلى الضعف في القـراءة ضـعف اهـتمام إدارة المدرسـة بإتقـان الطلبـة لمهارات القراءة، وقلة تشجيعهم على التقدم فيها. يظهر ذلك في عدم اختيار المعلم المتميز لتدريس الصف الأول الأساسي، وضعف التنسيق بـين إدارة المدرسـة ومعلمـي اللغـة العربيـة لإيجـاد أفضـل السبل لمعالجة التأخر القرائي عند الطلبة، وقلة الاهتمام بإقامة المسابقات التي تشجع الطلبـة عـلى القراءة، وتدفعهم

إلى التنافس فيها، وإغفال إجراء الدراسات العلمية التي تعنى بتتبع أسباب الضعف القـرائي في المدرسة، واقتراح المعالجات المناسبة لها، وعدم تفعيل دور المكتبة التي ينبغي أن يكون لها الدور الكبير في تعلم القراءة للطلبة، إلا أن عدم استخدامها الاستخدام الأمثل يؤثر سلباً على ارتياد الطلبـة لها، ويحرمهم من أحد أهم مصادر ممارسة القراءة والتدرب عليها (السليطي،٢٠٠١).

خامسا:الأسرة و البيئة الاجتماعية

إن للبيئة التي يعيش فيها الطالب أثرها في تحصيله الدراسي، وفي تعلمه للقـراءة، فكثـيرا مـا يكون التأخر القرائي سببه إهمال الأسرة لمتابعة الواجبات المدرسية لأبنائها في بدء تعلمهـم المهـارات القرائية، وقلة انتباهها إلى تنظيم أوقات فراغهم، والاستفادة منها في التدرب عـلى مهـارات القـراءة. وقد يعود هذا إلى تدني مستوى الأسرة التعليمي، و ابتعادها عن المطالعة، وقراءة القصـص الهادفـة أمام أطفالها، وضعف تنسيقها مع المدرسة لحل مشكلاتهم القرائية.

الفصل العاشر

مراحل تعلم القراءة

يمر تعلم القراءة في مراحل خمس:

المرحلة الأولى: التهيؤ للقراءة:

تعد هذه المرحلة أساساً لما يتبعها من النمو في القراءة، وهي في العادة تمتد من الولادة حتى سن السادسة، ومن بين العوامل الأكثر أهمية التي تسهم في التهيؤ للقراءة: النضج العقلي، القدرات البصرية، القدرة السمعية، تطور الكلام واللغة، مهارات التفكير، اللياقة الجسدية، النمو الحركي، الرغبة والدافعية.

المرحلة الثانية: المرحلة الأولية:

وتتميز هذه المرحلة بإرشاد الطالب إلى العلاقات بين الصوت والرمز، وتحليل الكلمات ويكون التأكيد أكثر ما يكون تركيزاً على بناء قائمة مفردات بصرية أساسية مألوفة، وتطوير الثقة بالقدرة الذاتية على القراءة، وبداية تعليم مهارات تحليل الكلمات.

المرحلة الثالثة: التطوير السريع لمهارات القراءة:

تتوافر في هذه المرحلة الأرضية المناسبة لمهارات القراءة الأساسية، وهي المهارات التي تحدث عادة في الصفين الثاني والثالث، وينصب أكثر التركيز على توسيع قائمة المفردات البصرية، وتحسين استيعاب المقروءات، وزيادة المقدرة الذاتية

في تحليل المفردات، وغرس الاهتمام بالقراءة، وتشجيع التوجه نحو المطالعة الإضافية في الكثير من الموضوعات.

المرحلة الرابعة: مرحلة القراءة الموسعة:

ينصب التركيز في هذه المرحلة على أمر يحدث عادة خلال الصفوف الوسطى، وهو القراءة المستقلة مع استمرار توسيع قائمة المفردات وزيادة مهارات الاستيعاب، والمراجعة المستمرة لمهارات تحليل المفردات.

المرحلة الخامسة: تحسين القراءة:

تواكب هذه المرحلة المدارس الثانوية والجامعات وتتميز بمستوى عال من الاستيعاب والمهارات الدراسية مع زيادة الكفاءة في قراءة الموضوعات المختلفة وبمعدلات متباينة، ومن الجدير بالذكر أن الصعوبات التعليمية يمكن أن تظهر على الطلاب في القراءة في أي من مراحل القراءة السابقة.

عملية القراءة :

يتطلب فعل القراءة قدرات معرفية متعددة، تتصل بالمجالات الإدراكية والمعرفية واللغوية المتفاعلة فيما بينها لتشكل القاعدة التي ينطلق منها الطالب عندما يبدأ بتعلم القراءة.

وينظر إلى القراءة على أنها عملية عقلية- حسية معقدة يتعرف القارئ بوساطتها إلى المعاني والدلالات، والرموز التي تنطوي عليها المادة المكتوبة، أو المنطوقة مستعيناً بما تكون لديه خبرات سابقة.

فالقراءة تحوي عمليتين منفصلتين: الأولى في الاستجابة لما هو مكتوب. والثانية عملية عقلية يتم بواسطتها تفسير المعنى. وتشمل هذه العملية التفكير

والاستنتاج. والقراءة بهذا عملية تفكير معقدة تشمل أكثر من التعرف إلى الكلمات المطبوعة (سالم،١٩٩٤).

وقد عرف " جودمان" القراءة بأنها عملية نفسية لغوية، يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة، وبعنى آخر هي أداة اتصال فكري بين القارئ وكاتب النص يتم عبر الرَمز المكتوب الذي يعبر عن مضمون النص وغرضه (حنا وشماس، ١٩٩٥).

ويتم في أثناء عملية القراءة تحليل ومقارنة المعلومات المستخلصة من النص المكتوب، إذ يتم ذلك عن طريق تظافر عوامل فسيولوجية وعقلية وانفعالية تتطلب مجموعة من العمليات المتكاملة المحتوى حين تستقبل شبكة العين مؤشرات الرموز المكتوبة ثم تتحول هذه المؤشرات إلى نبضات عصبية تنتقل إلى مراكز الدماغ، حيث تستثير نوعين من الترابطات: الأول خاص بالمعنى، والثاني خاص بالنطق، ثم يقوم القارئ بتأمل المادة المكتوبة، والتفكير فيها وتحليلها ليتوصل إلى فهم شامل للمقروء. ولا يكتفي القارئ بذلك بل يحاول نقد تلك المضامين، والتعمق في تفاصيلها، ويستجيب لما فيها من أفكار وحقائق إما بالقبول أو بالرفض، ثم يسعى إلى توظيف تلك المعلومات والحقائق .

المبادئ الأساسية التي تؤثر في القراءة :

يجب أن تتصف القراءة بالصفات الآتية:

أولا: الطلاقة فالقراء المهرة يتعرفون إلى الكلمات بسرعة وبسهولة، لذا يجب أن تكون عملية تحديد الكلمات آلية وليست تخمينية، وكلما اتجه القارئ إلى توجيه جهده إلى شكل أو تركيب أو أبنية الكلمات فسيفقد التركيز على المعنى، ويغلب على قراءته الوقفات الطويلة والتكرارات الكثيرة، ولذا من

المهم للقارئ إتقان فك الشفرة حتى يمكنه إدراك الكلمات والتعرف إليها بسرعة ودقة ويسر.

ثانيا: القراءة عملية بنائية تراكمية تقوم على استحضار أو بعث المعنى في النص المطبوع، ولذا فإنه يتعين على القارئ أن ينشئ أو ينتج أو يولد أو يبني أو يقيم المعنى في النص اعتمادا على المعرفة والخبرة المخزونة لديه.

ثالثا: القراءة عملية استراتيجية فالقراء المهرة يتصفون بالمرونة الذهنية، ويستخدمون الاستراتيجيات الملائمة لكل موقف أو نص قرائي، ويوجهون أسلوبهم القرائي اعتماداً على طبيعة النص موضوع القراءة والغرض منها، ودرجة تعقيد المادة المقروءة ومدى ألفتهم بها، وعلى الجانب الآخر فإن المتأخرين قرائياً يفتقرون إلى مثل هذه الاستراتيجيات.

رابعا: القراءة تقوم على الدافعية وتتطلب عملية تعلم القراءة استمرار تركيز الانتباه خلال القراءة، ويصعب استمرار المحافظة على التركيز مالم يكن النص موضوع القراءة مثيراً لاهتمام القارئ أو على الأقل له معان وأفكار جديدة.

خامسا: القراءة مستمرة مدى الحياة فالقراءة مهارة مستمرة النماء تتحسن مع استمرار عملية الممارسة، كما أنها تتعمق بوساطتها، وتزيد باطراد بالإقبال عليها، ولا يمكن الوصول بالقراء إلى مستوى الإتقان سريعاً من مرة واحدة أو عدة مرات، وإنما يحدث التحسن فيها تدريجياً اعتماداً على النمو العقلي المعرفي من ناحية، واستمرار ممارستها من ناحية أخرى.

المكونات الرئيسة لمهارات القراءة:

يمكن تقسيم مهارات القراءة إلى ثلاثة أقسام رئيسة:

أولا: التعرف إلى الكلمة Word recognition :

تشير مهارات التعرف إلى الكلمة إلى قدرة القارئ على التعرف إلى الكلمات، وتعلم الأساليب التي من خلالها يتمكن الطالب من التعامل مع الكلمات المجهولة أو الغامضة وقراءتها عن طريق ترميز الكلمات المطبوعة والحروف، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات.

وتمثل قدرة الطالب في التعرف إلى الكلمات إحدى المهارات البالغة الأهمية لقراءة المادة المطبوعة، إذ تمكن الطلاقة في هذه المهارة القارئ من التركيز على معاني النصوص موضوع القراءة، وبغير الفاعلية الكافية لهذه المهارة تتضاءل كفاية المهارة المعرفية العليا الأخرى وفاعليتها ووظيفتها. والقارئ الذي يبذل جهداً في التعرف إلى الكلمات تكون قدرته على المعالجة واشتقاق أو استخلاص المعاني من النصوص ضعيفة.

وتعد عملية نطق الكلمات مهارة رئيسية في استراتيجية التعرف إلى الكلمة، ويقصد بها المزاوجة بين الصوت والحرف المكتوب، وتستلزم معرفة الحروف الهجائية والتمييز البصري بين أشكالها المختلفة. وقد أشار شال (Chall ,1991) إلى أن الأطفال الذين تم تدريبهم بصورة مباشرة على النطق الصحيح من خلال عمليات التدريس كان تحصيلهم القرائي أعلى من الأطفال الذين لم يتلقوا هذا التدريب بصورة مباشرة.

ويشير بوتد وآخرون (١٩٨٤) في تصنيفه لمشكلات القراءة أن القصور في التعرف إلى الكلمة يرجع إلى عدم كفاية التحليل البصري للكلمات، وقصور القدرة في المزج السمعي أو البصري، وقصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية

الصوتية، والإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات، وتقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم، وقصور القدرة في التعرف إلى المفردات بمجرد النظر.

وقد حدد يونس والناقة وطعيمة (١٩٩٤) المهارات الأساسية للتعرف إلى الكلمة فيما يأتي:

- ربط المعنى الملائم بالرمز المكتوب.
- استخدام السياق كوسيلة في التعرف إلى معاني الكلمات واختيار التعريف الدقيق.
- القدرة على التحليل البصري للكلمات من أجل التعرف إلى أجزائها.
- القدرة على التفريق بين أصوات الحروف.
- القدرة على ربط الصوت بالرمز المكتوب الذي يراه القارئ.

ثانيا: الفهم القرائي (Reading comprehension):

يشير الفهم القرائي إلى فهم واستخلاص المعاني من المادة المقروءة، وهو الغاية من كل قراءة والهدف الذي يسعى كل معلم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى طلابه في مختلف المراحل التعليمية. ومهارات الفهم القرائي هي المظلة التي يمكن أن تجتمع تحت سمائها معظم مهارات القراءة، بما فيها مهارات القراءة الناقدة ومهارات القراءة للدراسة، فكلتاهما تبدآن بفك الرموز وتنتهيان بالإبداع. والفهم القرائي لا يحدث فجأة وإنما يحتاج إلى تدريب دقيق ومستمر على مهارات معينة وقدرات خاصة يمكن تسميتها الفهم القرائي (إبراهيم، ٢٠٠٢).

وتقدم دراسة سعد (٩٧:٢٠٠٦) تعريفاً إجرائياً للفهم القرائي إذ يرى أنه "عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، فهم معنى الجملة، فهم معنى

الفقرة، تمييز الكلمات، إدراك المتعلقات اللغوية، التمييز بين المعقول وغير المعقول، معرفة السمات الشخصية، إدراك علاقة السبب- النتيجة، إدراك القيم المتعلقة من النص، وضع عنوان مناسب للقطعة، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، معرفة الجملة المحورية في النص".

ويعد الفهم القرئي أكثر المشكلات والصعوبات التي يواجهها الطلبة المتأخرون قرائيا، كما أنه أقلها قابلية للعلاج، فالأطفال الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف إلى الكلمات، يظهرون تحسناً واضحاً وملموسا، بينما لا يظهرون التحسن نفسه على اختبارات الفهم القرائي، وتظل حاجتهم إلى تعلم الاسراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم قائمة.

ويلخص رجب (٢٠٠٤) مهارات الفهم في أثناء القراءة على النحو الاتي:

- القدرة على إعطاء الرمز معناه.
- القدرة على فهم الوحدات الأكبر، كالعبارة والجملة والقطعة كلها.
- القدرة على القراءة في وحدات فكرية.
- القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم لها.
- القدرة على تخمين معاني الكلمات.
- القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية وفهمها.
- القدرة على الاستنتاج.
- القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.
- القدرة على تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية والفكرية وهدف الكاتب.

- القدرة على فهم الاتجاهات.

- القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

وتقترح النظريات البنائية للقراءة constructive theories of reading أن الفهم القرائي يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية ذكرها المغازي(١٩٩٨) هي:

- القارئ The reader تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة. وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي، وتؤثر في قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، إذ يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها، باختلاف العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية والنفس لغوية، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى.

وتؤثر ميول الفرد واهتماماته ودوافعه ونسقه القيمي، واتجاهاته على اختياراته وتفضيلاته القرائية. ولذا يتعين أن يسعى المربون إلى التعرف إلى ميول المتعلمين ودوافعهم وتفضيلاتهم القرائية. والعمل على استثارتها والاستجابة لها، واختيار النصوص الفردية التي تنسجم معرفياً وانفعالياً معها.

- النص موضوع القراءة The text تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية، ومن حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وأوانه وتنسيقه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته.

- السياق The context تؤثر خصائص سياق القراءة، والظروف البيئية التي تحدث فيها على عملية القراءة. وقد وجد أن المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي لدى الطلاب. ويعد الغرض

من القراءة جزء من سيق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب عملية بهدف التحصيل العلمي وفهم التفاصيل الدقيقة.

- وتؤثر هذه المكونات الثلاثة والتفاعل بينها في كيفية اشتقاق القارئ للمعاني المتضمنة والوصول إليها. والتفاعل عملية ديناميكية تتغير اعتماداً على القارئ وحركته وتقدمه عبر النص موضوع القراءة. فعندما يجد القارئ نوعاً من عدم الانسجام بين المادة موضوع القراءة وما هو ماثل في بنائه المعرفي، فإنه يشعر بعدم الارتياح. وتتناقص لديه الدافعية في استكماله للنص موضوع القراءة. والعكس صحيح إذ يكون أكثر إقبالاً وتشجيعاً على استكمال القراءة عندما يكون النص موضوع القراءة أكثر انسجاماً مع بنائه المعرفي.

ثالثا: الطلاقة القرائية :

إن السلاسة في القراءة تشير إلى القدرة على معرفة الكلمات، وقراءة الجمل والفقرات الطويلة بطريقة سهلة متصلة تشير إلى فهم القارئ لما يقرأ. وكثيرمن المتأخرين قرائياً لديهم صعوبة في القراءة بطلاقة، وذلك لأنهم في الغالب ليس لديهم الكلمات البصرية، ويبذلون جهداً لفك شيفرة كثير من الكلمات في القطعة المقروءة، ويغلب على قراءتهم الوقفات الطويلة والتكرارات الكثيرة والتعبيرات المملة، وذلك لأنهم قد انشغلوا بالتعرف إلى الكلمات، وعلى الطلاب أن يتدربوا ليكونوا فصحاء، وذلك لربط التعرف إلى الكلمات بفمهم القرائي (المغازي ١٩٩٨).

ويؤكد الحيلواني (٢٠٠٣) أهمية مبدأ الطلاقة في السرعة القرائية في عملية الاستيعاب فيما بعد، ويذكر أن مهارات القراءة مثل التعرف إلى الأحرف أو الكلمات إذا كانت تمارس بشكل تلقائي فإن عملية القراءة تصبح سلسة وسريعة، ولكن عندما تحتاج مهارة من مهارات القراءة إلى انتباه الطالب الكامل فإن عملية القراءة كلها سوف تتأثر بشكل سلبي، كما هو الحال في عدم قدرة الطالب على

دمج الأصوات أو عدم قدرته في التعرف إلى بعض الأحرف الموجودة في بعض الكلمات. ومن الاستراتيجيات المساعدة على تحسين الطلاقة القرائية استراتيجية القراءة المتكررة واستراتيجية الصورة البصرية والنصوص التي يمكن التنبؤ بها.

وحدد خاطر وحمادي عبد الموجود وطعيمة وشحاتة (١٩٨٩) مهارات الأداء المعبر والطلاقة بالآتي:

- الأداء الطبيعي المتحرر من التوتر.
- العلاقة بين الصوت في الانفعالات وموسيقى الشعر، والتنفس المنتظم .
- التعبير عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة، وموقف الشخصيات في الموضوع.

تشخيص الطلبة المتأخرين قرائيا:

يعد التشخيص المبكر والتعرف إلى الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعليمية من الضرورة بمكان إذ يمكن التدخل العلاجي المبكر من تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الطلاب. وتشير الدراسات التي اهتمت بالكشف المبكر إلى أن قابلية الطلاب لإحراز أي تقدم تربوي تتضاءل مع تأخر الكشف عنهم، وإن الكشف المبكر يؤثر تأثيراً إيجابياً على فعالية البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم (عميرة،٢٠٠٥)، وفي إطار التشخيص العلاجي اقترح كيرك وآخرون (١٩٨٨) مجموعة من الخطوات والإجراءات لتشخيص الطلبة الذين يعانون من مشكلات قرائية وكتابية، وكيفية الانتقال من التشخيص إلى العلاج وفق أسس علمية سليمة، وتتمثل هذه الخطوات فيما يأتي :

- تحديد نوع الصعوبة من حيث كونها عامة أو خاصة، وتحديد ما إذا كان الطفل يتمتع بقدرة عقلية عادية ومع ذلك يقل تحصيله عن المستوى المتوقع منه.

- القيام بتحليل سلوكي لتحديد طبيعة المشكلة من خلال تقييم الأداء الفعلي للطالب؛ لمعرفة وتحديد الجوانب الخاصة التي يفشل بها ومواضع المشكلات التي يعاني منها. فهل ترجع صعوبة القراءة لعدم قدرته التعرف إلى الحروف الهجائية أم أنه يعجز عن القراءة؛ لأنه تنقصه المعرفة بالصوتيات، أم أن صعوبة القراءة ترجع إلى معاناته من مشكلات إدراكية من نوع آخر.

- تحديد العوامل البيئية والنفسية والعضوية المرتبطة بصعوبة التعلم التي يواجهها الطفل، وذلك من خلال نتائج الاختبارات المختلفة وذلك لاستبعاد وجود أي إعاقات تكن خلف تأخر الطالب.

- تقديم بعض الفروض حول تشخيص حالة الطالب بناء على البيانات المتوافرة عن طبيعة المشكلة والعوامل المرتبطة بها والتي تم تحديدها من خلال الخطوات السابقة. وتعد هذه الخطوة هامة لتقرير العلاج المناسب.

- اقتراح البرنامج العلاجي على ضوء الفرضيات التشخيصة، وتتضمن تحديداً للأهداف التعليمية والمواد التعليمية المناسبة وطرائق تدريسها، مع الأخذ بالاعتبار مواطن القوة ومواطن الضعف عند الطالب.

مرت القراءة في مراحل مختلفة هي على الترتيب كما يلي :

١- كان مفهوم القراءة ينحصر في دائرة ضيقة، حيث أن القارئ الجيد هو الذي يستطيع أن يقرأ قراءة جيدة دون النظر إلى أي شيء آخر فهو الذي يراعي حركات الإعراب الثلاث، وهو الذي يقرأ الجملة بكلماتها المختلفة بطريقة يفصل فيها بين كل كلمة وأخرى، ليبين حدود كل كلمة على حدة.

٢- لم تعد القراءة في هذه المرحلة مجرد أداء فحسب وإنما أصبح من مهمات القارئ هو إتقان القراءة إلى جانب فهمه لما يقرأ .

٣- لقد تطورت القراءة في هذه المرحلة، فلم يعد القارئ الجيد هو من يقرأ ويفهم ما يقرأ فحسب، بل أضيف عنصر جديد آخر هو أن يتفاعل القارئ مع النص المكتوب عند قراءته ويعبر عن معنى القراءة بنبرة صوته، ويتذوق ما يقرأ، ويتفاعل مع النص.

٤- لقد أصبح للقراءة مفهوم واسع وشامل، حيث أصبحت القراءة هي: الجودة في الأداء. وفهما للقراءة، والتعبير عن الكلمة المكتوبة، وتذوقها، ثم توظيف الكلمة في مواقف الحياة المختلفة.

الفصل الحادي عشر

تعليـــم القـــراءة

طرائق تعليم القراءة في الصف الأول الأساسي

تقسم طرق التدريس في هذا الصف إلى قسمين :

١- الطريقة التركيبية.

٢- الطريقة التحليلية.

١. الطريقة التركيبية:

سميت هذه الطريقة بهذا الاسم؛ لأنها تبدأ بالحرف وتنتهي بالجملـة. يتعـرف الطـلاب أولاً وقبل كل شيء على الحروف الهجائية: قراءة وكتابة. ومن بعدها يقومون بتركيب الكلمـة مـن عـدة حروف. ثم ينتقلون بعدها إلى تركيب الجملة من عدة كلمات. وقد سميت أيضاً بالطريقة الجزئيـة لأنها تنقل من الجزء إلى الكل أما سبب تسميتها بالطريقة التركيبية فلأننا نركب فيها كلمة من عدة حروف. وجملة من عدة كلمات. تقسم هذه الطريقة إلى قسمين:

أ- الطريقة الأبجدية أو الهجائية طريقة الصوتية .

الطريقة الهجائية :

تقوم هذه الطريقة على تعليم الأطفال أسماء الحـروف ثـم حركاتهـا الأربـع: الفـتح والضـم والكسر والسكون، ثم التنوين كالفتحة والضمتين والكسرتين. وتقوم هذه الطريقة على أساسين:

الأول : تعليم كل حرف من الحروف بأشكاله المختلفة حسب موقعه من الكلمة. فحرف السين مثلاً له شكلان هما: (س ، سـ) وحرف العين له ثلاثة أشكال هي: (ع ، ـعـ ، عـ) وهكذا .

الثاني : تعليم الحروف كلها بشكلها المنفصل مثل ب ، س ، ت. وبعد الانتهاء من تعليمها كلها بشكلها السابق، يعلمها المعلم بعد ذلك بالأشكال الأخرى لكل منها.

مزايا الطريقة الهجائية :

١. يشعر أولياء أمور الطلبة نحوها بالارتياح؛ لأنها تعطي نتائج جيدة في فترة قصيرة. حيث أن الطلبة قد يكونون قادرين على قراءة وكتابة الحروف الهجائية وتهجئة كثير من الكلمات التي تقع تحت أيديهم. وهذا بحد ذاته يشجع على أولياء الأمور على تدريس المفاهيم؛ لأن هؤلاء الأطفال قد امتلكوا مفاتيح القراءة والكتابة.

٢. إن كثيرا من المعلمين يشعرون بنوع من الارتياح لهذه الطريقة، إذ قد يتعبون مع الطالب خلال الشهر الأول من المدرسة. وذلك من أجل تعليمه الحروف الهجائية قراءة وكتابة. بعدها يشعرون بالراحة بقية السنة؛ لأن المعلم قد وضع الطالب في بداية الطريق.

٣. يستطيع الطلاب أن يتهجوا أي كلمة تعرض عليهم حتى ولو لم تكن موجودة في الكتاب المدرسي، ما داموا قد أصبحوا قادرين على تمييز الحروف عن بعضها، قراءة وكتابة.

عيوب الطريقة الهجائية :

١. تنمي عند الطالب البطء في القراءة؛ لأنه سيعتاد على تهجي كل كلمة على حدة دون أن يربط الكلمات في الجملة الواحدة ربطاً متناسقاً، كما أن الطالب ينصرف جهده إلى تهجي الكلمة أكثر من انصرافه إلى فهم المعنى للجملة، علماً بأن القراءة ليست مجرد أداء، بل هي: فهم وتفاعل مع النص، وتوظيف له في المواقف العملية.

٢. ينطلق الطفل بها من الجزء إلى الكل. وهذا مخالف لطبيعة الأشياء، فالإنسان يرى الشجرة ككل. وعند الاقتراب منها أكثر يدرك حجمها ثم نوعها، ثم الثمار التي فيها، ثم جزئياتها الأخرى الكثيرة، بمعنى أنه ينطلق من الكل إلى الجزء في التعرف على ذلك الجزء وليس العكس.

الطريقة الصوتية :

تتفق مع الطريقة الهجائية في أنها تنطلق من الجزء إلى الكل ولكنها تختلف عنها من حيث أن الحروف تقدم بأصواتها وليس بأسمائها. فبينما نعلم الأطفال بالطريقة الصوتية هكذا: ب ت ث ج فإننا نعلمها بأسمائها بالطريقة الهجائية نكتبها للطلبة وليس بأصواتها. فإذا أردنا تعليم هذه الحروف بالطريقة الهجائية نكتبها للطلبة هكذا: باء ، تاء ، ثاء ، جيم ... الخ، فأصبح الحرف وكأنه كلمة ننطقها.

ولتعليم الأطفال حرفاً بالطريقة الصوتية فإننا نضع الحرف، ونضع أمامه صورة لحيوان أو لشيء ما يبدأ اسمه بهذا الحرف، كما نضع أيضاً الكلمة التي تدل على هذا الشيء. فنقول على سبيل المثال: ب بقرة وج جمل. وفي العادة فإن المعلم يبدأ بتدريس الأحرف المفتوحة لتكوين كلمة منها مثل: زرع ، ح ص د ، د ر س . وبعدها يقوم بتدريس كلمات حروفها مضمونة أو مكسورة من مثل: كتب ، علم ، وهكذا .

حسنات الطريقة الصوتية :

١- يرتاح إليها المعلمون والطلاب وأولياء الأمور؛ لأنها تزود الطفل بمفاتيح القراءة شأنها شأن الطريقة الهجائية.

٢- تتفق مع ميول الطلاب وحبهم للحركة واللعب.

عيوب الطريقة الصوتية:

١. تقود الطالب إلى البطء من القراءة كما هو الحاصل في الطريقة الهجائية، فالطالب يركز على تهجئة الكلمة دون الاهتمام بالمعنى.

٢. تعلم الطلاب على مد الحروف في المستقبل ويصعب عليه قراءة الحرف الساكن.

٣. تهدم وحدة الكلمة؛ لأن اللغة فهم وليست حروفاً متصلة مع بعضها.

٢. الطريقة التحليلية :

وهي عكس الطريقة التركيبية تماماً، حيث أنها تبدأ بالكل وتنتهي بالجزء. فهي تبدأ بالجملة ثم الكلمة ثم الحرف. وهذا موافق لطبيعة الأشياء التي يراها الإنسان أول ما يراها بشكل كلي. ثم يتعرف على جزئياتها شيئاً فشيئاً. وفي العادة فإن هذه الطريقة تعتمد على الكلمات التي عرفها الطفل في محيط الأسرة قبل أن ينتقل إلى المدرسة، فهي تعتمد على خبراته السابقة في انتقاء الجمل ذات الكلمات المألوفة، ولقد سميت هذه الطريقة أيضاً بالطريقة الكلية؛ لأنها تبدأ من الكل إلى الجزء. أما سبب تسميتها بالطريقة التحليلية فلأننا نحلل فيها الجمل إلى كلمات والكلمات إلى حروف. بمعنى أننا نحلل الجملة إلى أجزائها التي هي الكلمات. ونحلل الكلمة إلى أجزائها والتي هي الحروف.

أقسام الطريقة التحليلية :

تقسم الطريقة إلى قسمين رئيسين هما:-

١.طريقة الكلمة:

وتقوم هذه الطريقة على تقديم الكلمة للطالب من قبل المعلم. فيلفظها المعلم عدة مرات حتى تثبت صورتها في ذهنه. وبعد ذلك يكلف الطلاب بتهجئة حروفها. وفي الغالب يقوم المعلم بعرض الكلمة على الطلاب. ويضع صورتها بجانبها دالة عليها. فينظر الطالب إلى الصورة والكلمة معاً. ويقوم المعلم بقراءة الكلمة عدة مرات وهي مقترنة بالصورة. وبعد ذلك يقرأ الكلمة عدة مرات مجردة عن الصورة. ويهدف المعلم من عرض الكلمة إلى أن الطلاب في هذا السن غير قادرين على التعرف على الأشياء المجردة بشكل كبير، إلا عن طريق وضعها بجانب الأشياء المحسوسة.

مزايا طريقة الكلمة :

١- تمكن الطالب من تكوين جمل في فترة قصيرة نسبياً.

٢- تساعد الطالب على فهم ما يقرأ.

٣- تساعد الطالب على سرعة القراءة.

٤- تجعل الطالب متشوقاً للقراءة؛ لأنه يشعر أنه يقرأ ويفهم ما يقرأ.

٥- يتعلم الطالب بهذه الطريقة الكلمة والحرف والمعنى في آن واحد.

عيوب طريقة الكلمة :

١- لا يستطيع الطالب قراءة الكلمات الجديدة التي لا تعطى له. وفي هذا فإن خبرته تكون محصورة في الكلمات التي يدرسها.

٢- كثير من الكلمات تتشابه في الرسم فيما بينها، ولكنها تختلف في معناها، مما يجعل الطلاب يقعون في الخطأ، فينطقون الكلمة بشكل خاطئ، فيختلف معناها ، وبخاصة إذا كانت الكلمة غير مشكولة والطالب لم يتعرف على الحركات بعد، فقد يقرأ كلمة حمل إما: بفتح هذه الحروف جميعا فتصبح حَمَلَ، أو بكسر الحرف الأول وتسكين الحرف الثاني لتصبح حِمْل. فيختلف المعنى بين اللفظين .

٣- قد لا ينتبه بعض المعلمين إلى تحليل الكلمة إلى حروفها الأصلية ويؤخرون ذلك التحليل إلى مرحلة أخرى، مما ينتج عنه أن الطالب فيما بعد، يقرأ الكلمة لكنه لا يستطيع تمييز كل حرف فيها.

٢. طريقة الجملة :

تقوم هذه الطريقة على كتابة المعلم لعدد من الجمل المتشابهة في المعنى على السبورة. يقرأ كل جملة على حدة قراءة جهرية عدة مرات، وقراءة فردية وجماعية، حتى إذا تأكد أن الطلاب قد ثبتت في ذهنهم صورة هذه الجملة، قام بتحليلها إلى كلمات، ثم تحليل الكلمات إلى حروف. وبعد ذلك ينتقل إلى جمل أخرى مشابهة لها في المعنى. فيقوم بترديدها أمام الطلاب عدة مرات بشكل إفرادي ثم بشكل جماعي. وهكذا حتى ينتهي من الجمل التي سيعطيها للطلاب. ويشترط في هذه الجمل أن تكون مترابطة في معناها كأن تشكل في معناها قصة قصيرة، شريطة ألا يزيد عدد كلمات كل جملة عن ثلاث أو أربع كلمات وأن يتوجب تكرار بعض الكلمات في الجمل المختلفة وكمثال على ذلك:-

تساعد سعاد أمها في أعمال البيت.

وتساعد سميرة أمها في أعمال حديقة المنزل.

فنلاحظ تكرار بعض الكلمات في الجملتين.

حسنات طريقة الجملة :

١- تعتبر مشوقة للقراءة؛ لأن الطالب فيها يقرأ الجملة ويفهم معناها.

٢- يفهم الطالب معنى الكلمة دون تخمين؛ لأنها جاءت في سياق الجملة.

٣- توافق طبيعة الأشياء؛ لأنها تنقل الطالب من الكل إلى الجزء.

عيوب طريقة الجملة :

١. قد يسترسل المعلم في قراءة الجمل، ويؤجل تحليل هذه الجمل إلى كلمات وأحرف إلى مراحل أخرى. مما يجعل الطالب يقرأ الجملة. ولكنه لا يستطيع أن يقرأ كل كلمة فيها، وبالتالي يتولد عند الطالب استظهار الجملة وحفظها غيباً، ولكن لا يستطيع أن يتعرف على كلماتها بشكل منفصل، أو أن يميز حروف كل كلمة فيها.

٢. يخشى أن يقوم المعلم بتدريس الجملة وتحليلها إلى كلماتها الأصلية دون أن يحلل الكلمة إلى حروفها الأصلية. مما يجعل الطالب يفتقر إلى تمييز حروف هذه الكلمة مستقبلاً.

٣. إن الطالب في الحالة لا يميز إلا الجمل التي أعطيت له، وبالتالي فإنه لا يستطيع قراءة أي جملة تقع خارج خبرته.

٤. تحتاج هذه الطريقة إلى وسائل تعليمية كثيرة، لعرض الجملة للطالب يتطلب من المعلم أن يقرن هذه الجمل بالصور الدالة عليها، ذلك لأن الطفل في هذه المرحلة لا يتعلم بشكل فاعل بالطريقة المجردة ما لم ترتبط بالناحية الحسية.

الطريقة التركيبية التحليلية :

لقد تبين لنا من خلال إعطاء فكرة عن الطريقتين التحليلية والتركيبية، أن كل طريقة لا تخلو من الحسنات كما لا تخلو من العيوب، وأنه لا توجد طريقة تحتوي كل الحسنات دون أن يكون لها عيوب. لذا فقد جمعت الطريقة التركيبية التحليلية بين حسنات كل من الطريقتين وتجنب عيوب كل منهما، وقد اتخذت وزارة التربية والتعليم في الأردن بهذا الطريقة؛ لأنها تجمع بين محاسن الطريقتين.

المراحل التي تمر بها الطريقة التركيبية التحليلية :

تقوم هذه الطريقة على مراحل أساسية متسلسلة هي :

١. المرحلة الأولى :

وتقوم هذه المرحلة على عملية المحادثة باللغة العربية الفصيحة. حيث يعرض المعلم للطلاب مجموعة من الصور المجتمعة ضمن إطار واحد، تعبر عن الجمل الواردة في الدرس . ويطلب منهم مشاهدة هذه الصور والتدقيق بها تدقيقاً جيداً لاكتشاف ما تدل عليه. وبعد فترة من المشاهدة والتدقيق يطرح أسئلة تتعلق بما يشاهدونه في هذه الصور. عندئذ يقوم الطلاب بالتعبير بلغتهم الخاصة عما يشاهدونه. ودور المعلم هنا أن يصمم أسئلة محددة وواضحة: لتكون إجابة الطلاب أيضاً واضحة ومحددة ومنسجمة إلى حد كبير مع الجملة التي يريد تدريسها للطلاب والتي ينطبق عليها ما جاء في الصورة. فإذا افترضنا أن جمل الدرس التي سيعلمها المعلم لطلابه هي على النحو التالي:

١- رباب تغسل الثياب.

٢- بابا يأكل الطعام.

٣- سعيد يمشي في الشارع.

في هذه الحالة قد يطرح المعلم على طلابه السؤال التقليدي التالي :

ماذا تشاهدون في الصورة ؟

إن الإجابات المتوقعة من الطلاب يمكن أن تكون على النحو التالي:

١- امرأة تقوم بغسل الثياب.

٢- شخص يتناول الطعام.

٣- طفل صغير يمشي في الشارع.

إن هذه الإجابات وإن كانت إجابات صحيحة إلا أنها تنسجم كثيراً مع صياغة جمل الدرس. فالمعلم المبدع هو الذي يستطيع أن يصوغ سؤالاً من شأنه أن يجعل إجابة الطلاب تنسجم إلى حد كبير مع جمل الدرس التي سيتعلمونها، كي يدربهم على التعبير الصحيح. ولكي لا تكون هناك فجوة بين جمل الدرس وبين إجابات الطلاب ينبغي أن تكون أسئلة المعلم واضحة ومحددة. فقد يسأل المعلم بدلاً من السؤال السابق الأسئلة التالية:

١- ماذا تغسل رباب ؟

٢- من يأكل الطعام ؟

٣- ماذا يعمل سعيد ؟

إن إجابات الطلاب على هذه الأسئلة قد تكون أكثر تحديداً. وفي مثل هذه الحالة فإن دور المعلم هنا أن يعدل من إجابات الطلاب هذه بحيث تتفق كلياً مع الجمل الواردة في الدرس؛ وذلك لأن دور المعلم هنا أن ينقل التلميذ من لغة البيت وهي العامية إلى لغة التعليم. هذا من جهة، ومن جهة أخرى هو أن يستفيد المعلم من الصور التي عرضها على الطلاب.

٢. المرحلة الثانية :

إن الخطوة الأولى في هذه المرحلة أن يقوم المعلم بعرض الجملة مرتبطة بالصورة الدالة عليها؛ ذلك لأن الجملة تعتبر شيئاً مجرداً بالنسبة للطالب، أما الصورة فتشكل شيئاً محسوساً مرتبطاً بخبرته، إذ من الصعب على الطالب أن تثبت في ذهنه جملة من مثل: رباب تغسل الثياب، إلا إذا وضعت الصورة التي تدل عليها تحتها أو بجانبها. وحتى لو حصل ذلك، فإنه يكون على حساب الجهد المضني الذي سيبذله المعلم في ذلك وعلى حساب الطالب الذي سيلاقي صعوبة كبيرة في تثبيت هذه الجملة في ذهنه. كل ذلك يجعلنا نقول: إن وجود الجملة إلى جانب الصورة الدالة عليها أمر ضروري وهام كخطوة أولى في هذه المرحلة. وعلى المعلم في هذه الخطوة أن يقوم بأنشطة مختلفة ومتعددة بحيث يشارك أكبر عدد من الطلاب. فلا يجوز له أن يعرض الجملة وبجانبها الصورة، ثم يقرؤها أمام الطلاب مرة واحدة أو مرتين. ثم ينتقل إلى الجملة الثانية فالثالثة حتى ينتهي إلى بقية الجمل، فلابد له أن يعرض كل جملة وبجانبها الصورة. ثم يقرأ الجملة قراءة واضحة ومعبرة وبصوت يسمعه الطلاب جميعاً ويكلف عدداً كبيراً من الطلاب بقراءة الجملة، حتى لا تقتصر هذه المرحلة على عملية السماع فقط، بل تتعداها إلى لفظ هذه الجملة مراراً وتكراراً من قبل الطلاب بحيث يكون اللفظ في بادئ الأمر بشكل فردي ثم بشكل جماعي وليس العكس؛ وذلك حتى يعتاد الطلاب على لفظ الجملة اللفظ الصحيح. أما إذا بدأ المعلم بقراءة الجملة والطلاب يرددون من ورائه بشكل جماعي، فربما تجد الطلاب يرددون ذلك من وراء المعلم، ولكنهم لا يلفظون الجملة لفظاً صحيحاً. وهذا التعليم الخاطئ يصعب محوه مستقبلاً، لأن التعليم اللاحق لا يمحو التعليم السابق إلا بصعوبة. فأنت إذا تدربت على قيادة سيارة مثلاً بطريقة خاطئة فإنه من الصعب عليك مستقبلاً أن تتحاشى ذلك الخطأ. فربما تكرره مرات ومرات دون أن تكون لديك القدرة على تحاشيه.

إن الخطوة الثانية في هذه المرحلة هي : أن يقرأ الطلاب الجملة مجردة عن الصورة الدالة عليها. ويجب ألا يكون هنا حد فاصل بين الخطوة الأولى والخطوة الثانية. فبعد قيام المعلم بعدة أنشطة بالنسبة للخطوة الأولى عليه أن يمزج هنا بين الخطوتين بحيث يقوم الطلاب بقراءة الجملة المرتبطة بالصورة. ثم ينزع الصورة ليقرأ الطلاب الجملة مجردة عن الصورة. ثم يعيد وضع الصورة بجانب الجملة بين آن وآخر، فإذا لم يستطع الطلاب قراءة جملة ما مجردة عن الصورة، فلا مانع من إعادة وضع الصورة بجانب الجملة مرة ثانية. إن هذه المرحلة تتطلب نشاطاً مكثفاً من قبل المعلم، وتتطلب مشاركة جميع الطلاب بشكل فردي وجماعي، ولا يجوز للمعلم أن ينتقل من هذه المرحلة التي تليها، إلا إذا تبين له أن الطلاب أصبحوا قادرين على لفظ الجمل لفظاً صحيحا، وقراءتها قراءة جيدة. وحتى تثبت هذه الجمل في ذهن الطالب، على المعلم أن يعرضها على الطلاب بشكل متتابع ومتكرر على بطاقات أخرى غير البطاقات الأولى التي استعملها.

إن هذا الأسلوب في التعليم هو أسلوب عملي يميل في جانب كبير إلى اللعب الذي يستهوي الطلاب ويستمتعون به. وفي هذا فإننا نولد لدى الطلبة اتجاهات إيجابية نحو التعلم، بدلاً من أن ننفرهم من الدرس، فيهربون من المدرسة ويعتبرونها جحيماً لا يطاق. وعلى المعلم أثناء الحصة أن يكون ديمقراطياً في تعامله مع الطلاب، فلا يجوز معاملتهم معاملة سيئة مبنية على الضرب أو التهديد أو الإهانة، وفي نفس الوقت لا يجوز له أن يحول غرفة الصف إلى فوضى لا يستطيع ضبطها؛ لأن التعليم في ظل الفوضى تعلم محدود إن لم نقل أنه معدوم.

٣ - المرحلة الثالثة :

إن الخطوة الأولى في هذه المرحلة أيضاً هي أن يقرأ الطلاب الكلمة مرتبطة بالجملة؛ لأنه أصبح لديهم خبرة في قراءة الجملة ككل، فلا بد للمعلم هنا أن يربط

تعلم الطلاب الجديد بخبرات الطلاب السابقة. وهنا لابد له أن يركز على الكلمة من خلال الجملة بحيث يحمل معه مؤشراً عند قراءتها، ويلفظ كل كلمة في الجملة ليبين الحدود بين كل كلمة وأخرى عند اللفظ، على ألا يكون ذلك على حساب ترابط كلمات الجملة مع بعضها. وقد تكون هذه الخطوة مندمجة مع المرحلة الثانية.

بعد هذه الخطوة ينتقل المعلم إلى الخطوة الثانية فيعرض عليهم بطاقات تحمل كل بطاقة منها كلمة من الجملة التي تعلمها الطالب في المرحلة الثانية. وهنا لابد للمعلم أن يناوب بين الكلمة والأخرى. فقد يعرض لهم كلمة رباب على بطاقة، فيقوم الطلاب بلفظها إما بشكل فردي أو بشكل جماعي أو كليهما. ثم كلمة رباب ثم كلمة تغسل، وهكذا. وقد يوزع على كل طالب ثلاث بطاقات تحمل كل بطاقة كلمة من هذه الكلمات الثلاث، ويطلب من الطلاب أو من أحدهم أن يبرز البطاقة التي تحمل كلمة رباب. ثم يطلب أن يبرزوا كلمة تغسل، ثم كلمة الثياب. وقد يكلف أحد الطلاب أن يضع هذه الكلمات في لوحة الجيوب بجانب بعضها البعض؛ ليركب منها جملة مفيدة من الجمل التي تعلموها وهي: رباب تغسل الثياب. بعد ذلك ينتقل المعلم إلى الجملة الثانية: بابا يأكل الطعام. فيعرض على الطلاب كل كلمة على حدة كما حصل في الجملة الأولى. فينوع الأنشطة ويكثف عملية المشاركة . وقد يقوم المعلم بعد ذلك بعرض متتال لكلمات الجملتين معاً، من أجل أن يقرأها الطلاب بشكل فردي أو جماعي. وحتى ترسخ هذه الكلمات في ذهن الطالب بصورتها ولفظها، يستحسن بالمعلم أن يوزع على الطلاب ست بطاقات كل بطاقة تحمل كلمة من الجملتين الآنف ذكرها وهما: رباب تغسل الثياب، بابا يأكل الطعام. ويطلب من الطلاب إبراز البطاقة التي تحمل الكلمة التي يلفظها. وبعد ذلك يكلف الطلاب بوضع كلمات الجملة الأولى بجانب بعضها على لوحة الجيوب؛ ليقرأها الطلاب كجملة وليس ككلمات. ثم ينتقل إلى الجملة الثانية وهكذا إلى أن ينهي المعلم هذه المرحلة. ويكون الطلاب في نهايتها قادرين على

قراءة الكلمة التي أعطيت لهم، قادرين أيضاً على وضع الكلمات المعطاة لتشكل الجملة التي تعلموها.

٤- المرحلة الرابعة :

يتم في هذه المرحلة تدريس الحرف مرتبطاً بالكلمة. ثم تدريسه مجرداً عن الكلمة. فإذا كان مرتبطاً بالكلمة يفترض تلوينه بلون غير لون الأحرف الأخرى في الكلمة. ويستحسن ألا نطبق هذه المرحلة في الدروس الثلاثة أو الأربعة الأولى، حتى نزود الطالب بذخيرة لا بأس من الكلمات والجمل، خاصة وأن هذه الجمل قد صيغت باللغة العربية الفصيحة، التي لم يألفها الطالب في البيت.

إن تطبيق هذه المرحلة لا يعني أننا نجرد كل كلمة في الجملة إلى حروفها بحيث يكون الطالب قادراً على قراءة وكتابة كل حرف في الكلمة أو الجملة. إن هذا النوع من التدريس فيه إرهاق للطالب لا فائدة منه؛ لأنه من الصعب عليه أن يتعرف على عدة أحرف جديدة دفعة واحدة. لذا يفترض أن يصمم منهاج الصف الأول الابتدائي بطريقة تجعل الطالب يتعرف على حرف واحد في كل درس. ويمكن أن يتعرف في الدرس الواحد على حرفين بعد أن يقطع من المنهاج دروساً كافية تجعله قادراً على ذلك.

يستحسن عند تجريد الحروف في الكتاب المدرسي أن يقدم للطالب الحروف السهلة اللفظ: كالألف والميم والدال والراء. وأن يتم البدء بتعليم الحروف التي يمثل شكلها مجموعات أخرى من الحروف المناظرة له مثل التاء والثاء، وحرف الدال يسهل تعليم الحروف المناظرة مثل الذال والراء والزاي.

إن بعض هذه الحروف في اللغة العربية لها أشكال مختلفة، فشكلها في أول الكلمة يختلف عنه في وسطها أو في آخرها. فبعض الحروف لها ثلاثة أشكال كحرف العين، فله شكل في أول الكلمة مثل: على ، وشكل في وسط الكلمة مثل:

سعيد ، وشكل في نهاية الكلمة مثل : زرع . فإذا قمنا بتجريد حرف العين مثلاً في درس ما، فمن المفروض أن نعلمه للطلاب في أشكاله المختلفة، وليس أن ندرس منه شكلاً واحداً في درس ما، ثم ندرس بقية أشكاله في دروس أخرى. إن مثل هذا النوع من التدريس يجعل الطلاب غير قادرين على تمييز شكل الحرف عندما يقع في أول الكلمة ثم في وسطها أو نهايتها. كما أن عدم التركيز على تعليم الحرف حتى لو درسناه بأشكاله المختلفة في الدرس الواحد ، فإن الطالب أيضاً قد يخلط في شكل الحرف عند كتابته للكلمة. فقد يكتب كلمة علي هكذا: ع لي وقد يكتب كلمة سعيد هكذا : س ع يد وقس على ذلك.

إن تدريسنا لحرف من الحروف الهجائية يتطلب منا نشاطاً مكثفاً، كما يتطلب استخدام وسائل تعليمية كثيرة؛ لأن الطالب إذا وقف عند حد قراءة الجملة ثم الكلمة دون أن يقوم بعملية التجريد، وتمييز الحرف قراءة وكتابة، فإنه مستقبلاً لا يستطيع قراءة أي جملة أو كلمة تعرض عليه، لأنه أصبح غير قادر على امتلاك حروف اللغة قراءة وكتابة وتمييزاً. لذا لا نستغرب أن كثيراً من الطلاب يصلون إلى الصف التاسع الأساسي، ولا يستطيعون فك الحرف أو قراءة أي كلمة تعرض عليهم، ومما ساعد على هذا الوضع في الأردن هو الترفيع التلقائي للطالب عند تكرار رسوبه، ذلك أن المرحلة الأساسية تعتبر مرحلة إلزامية يتلقي بها الطلاب مناهج متشابهة، بغية أن نصل مع كل طالب في الأردن إلى القاعدة الأساسية من الثقافة المشتركة، إذ لا يجوز أن يكرر الطالب رسوبه لأنه في هذه الحالة يحتل مقعد غيره من جهة، ومن جهة أخرى فإننا نكون قد كافئناه على كسله عن طريق صرف إمكانات مادية ومالية عليه أكثر من غيره. إن الترفيع التلقائي يتطلب من المعلم أن يكثف جهوده في الصف الأول الأساسي. ويحاول بكل الوسائل التي لديه أن يكون الطالب قادراً على تجريد الحرف قراءة وكتابة، حتى يتمكن بعدها أن يسير في دراسته مستقبلاً وقد امتلك أحرف اللغة، وفي غير ذلك فإننا نقوم بتدريس فئة من

الطلبة الجاهلين. أما كيف يستطيع الطالب في هذه المرحلة أن يجرد الحرف، فإن هناك أساليب كثيرة يمكن أن يسير عليها المعلم ويمكن أن نقدم نموذجاً من ذلك على الشكل التالي:

نموذج تطبيقي لتنفيذ حصة صفية

موضوع الدرس :

نوح يأكل بالملعقة ، حسام يأكل بيديه ، حامد يسير في الطريق ، حليمة تذهب إلى المدرسة

الحرف المجرد : حرف الحاء .

الأهداف :

١- أن يميز الطالب حرف الحاء من بين عدة حروف مختلفة .

٢- أن يكتب الطالب حرف الحاء كتابة صحيحة .

الوسائل التعليمية :

١- بطاقات تحتوي على حرف الحاء بأشكاله المختلفة.

٢- بطاقات تحتوي على عدة حروف من بينها حرف الحاء.

٣- كراس للطالب مخصص للكتابة.

٤- السبورة والطباشير.

٥- لوحة الجيوب.

٦- بطاقات تحتوي على جملة فيها حرف الحاء بأشكاله المختلفة.

كيف تحقق الأهداف :

يكون المعلم قد أعطي في المراحل الثلاث الأولى الجمل السابقة، بحيث أصبح الطالب قادراً على قراءة الجملة بالصورة، ثم مجردة عنها، قراءة الكلمة مرتبطة بالجملة، ثم منفصلة عنها. بعد ذلك يبدأ الطالب بتجريد الحرف ح في الجمل السابقة وهو في هذه الحالة يركز أثناء القراءة على حرف ح في كل كلمة. ويكون المعلم عندئذ قد كتب الحرف في الكلمة بدون آخر يختلف عن ألوان الحروف الأخرى؛ وذلك من أجل أن يركز الطالب عليه، وتنطبع صورته في ذهنه. ولابد له من أن يبين للطلاب أن الحرف الذي يراد تعليمه هو حرف الحاء في كل كلمة تحتوى عليه. وبعد ذلك يقدم المعلم جملاً أخرى غير جمل الدرس، تحتوي على حرف الحاء على ألا يكون ملوناً. فيطلب من بعض الطلبة وضع خط تحت حرف الحاء. وأثناء ذلك يكلف الطالب بلفظ الحرف. عندما يميز الطلبة حرف الحاء مرتبطاً بالكلمة، يقوم بكتابة حرف الحاء على السبورة ويلفظه أمامهم عدة مرات، ويقوم الطلبة بشكل فردي وجماعي إلى أن تثبت صورته في أذهانهم. وبعد ذلك يقوم بعرض بطاقات تحتوي على حرف الحاء وحروف أخرى غيره ويطلب من بعضهم تمييز حرف الحا . ولا مانع من أن يقوم المعلم بتوزيع بطاقات على الطلبة تحتوي على حروف. وقد يقوم بأنشطة مختلفة كأن يكتب على السبورة عدة حروف من بينها حرف الحاء بأشكاله المختلفة: ويطلب من بعضهم أن يضع خطاً تحت حرف الحاء. فإذا استطاع الطلبة تمييز حرف الحاء من خلال تلك الأنشطة السابقة فإنه ينتقل بهم إلى كتابة الحرف، وإلا فلا بد له من أن يقدم أنشطة أخرى متنوعة غير التي قدمها. وهذا يتطلب من المعلم عمل بطاقات كثيرة، ولكن مثل ذلك يمكن أن تساهم المدرسة في صنعه أو شرائه. وإذا لم يتوفر ذلك فعلى المعلم أن يصمم ذلك بنفسه. ويحتفظ بالبطاقات لاستعمالها في سنوات أخرى. ولا يجوز له أن يتنصل من صنع البطاقات بحجة أن المدرسة لا توفرها له جاهزة.

قلنا أن المعلم عندما يحقق الهدف الأول فإنه ينطلق في نشاطه إلى تحقيق الهدف الثاني، وهو: كتابة حرف الحاء كتابة صحيحة بصوره المختلفة. ففي هذه الحالة يقوم المعلم بكتابة حرف الحاء على السبورة، ويطلب من الطلبة أن يدققوا النظر في كيفية كتابة الحرف المذكور بالطريقة الصحيحة. ويفضل أن يكتب الحرف المذكور في صورته المنفصلة وليست المتصلة هكذا (ح).

بعد ذلك يطلب من بعض الطلبة أن يمروا بطبشورة ملونة على حرف الحاء الموجود على السبورة. وهو في هذه الحالة يكتب الحرف مكرراً عدة مرات وعليه أن يلاحظ الطريقة التي يكتب بها الطلبة هذا الحرف، كي لا يقعوا في خطأ من الصعب محوه مستقبلاً. فقد يبدأون بتمرير القلم من نهاية الحرف وليس من بدايته. وقد يبدأون من منتصفه حتى ينتهوا إلى طرفيه. على المعلم أن يستعمل أنشطة مختلفة متعددة ليدرب الطلاب على كتابة الحرف. فقد يكلفهم بكتابته على المقاعد بأصابعهم، أو كتابته في الهواء. أو يكتب الحرف على أرضية الغرفة، ويكلف الطلاب بشكل فردي أن يسيروا عليه بالطريقة التي يكتبونه بها. وقد يوزع عليهم الحرف مجسماً، ويطلب منهم أن يمروا بأصابعهم عليه، وقد يوزع عليهم شيئاً من المعجون؛ ويطلب من كل واحد تشكيل الحرف من المعجون. وقد يستعمل أنشطة أخرى غير ذلك، المهم أن على المعلم ألا يعدم أي وسيلة أو نشاط إلا ويقوم به، على أن لا يتكرر النشاط الواحد بنفس الصورة، وعلى ألا يعتمد على نشاط واحد فقط؛ لأن الأنشطة المختلفة والوسائل التعليمية المتنوعة من شأنها أن تجعل الطفل مشوقاً للتعلم، فيتجدد نشاطه وتثار دافعيته بشكل جيد. بعد كل ذلك يطلب المعلم من طلابه أن يكتبوا الحرف المذكور في دفاترهم عدة مرات. ولا مانع هنا أن يكتبوا الحرف عدة مرات قد تستغرق صفحة كاملة من كراساتهم.

ترجمة المراحل السابقة إلى الأهداف :

يمكن للمعلم أن يترجم المراحل السابقة إلى أهداف على النحو التالي:

١- أن يقرأ الطالب الجملة مرتبطة بالصورة.

٢- أن يقرأ الطالب الجملة مجردة من الصورة.

٣- أن يقرأ الطالب الكلمة مرتبطة بالجملة.

٤- أن يقرأ الطالب الكلمة مجردة عن الجملة.

٥- أن يقرأ الطالب الحرف مرتبطاً بالكلمة.

٦- أن يقرأ الطالب الحرف مجرداً عن الكلمة.

٧- أن يكتب الطالب الحرف بأشكاله المختلفة.

إن كل معلم إذا أراد تعليمه أن يكون ناجحاً فعليه أن لا يغفل عن تحقيق هذه الأهداف بشكل متسلسل، لكنه في المقابل يمكن أن يضيف عليها أهدافاً أخرى؛ لتنمية مهارة التفكير عند الطفل، وفي هذا يمكن أن يتفاوت المعلمون فيما بينهم بوضع مثل هذه الأهداف من حيث: نوعيتها أو عددها. وهذا يتوقف على إبداع المعلم وقدرته ونشاطه وبالتالي قدرته على استخدام الوسائل التعليمية بفاعلية، وقيامه بأنشطة مختلفة ومتنوعة. ويمكن أن يضع مثل هذه الأهداف على النحو التالي:

١- أن يأتي الطالب بكلمة تبدأ بحرف الحاء المراد تعلمه.

٢- أن يأتي الطالب بكلمة يتوسطها حرف الحاء المراد تعلمه.

٣- أن يأتي الطالب بكلمة تنتهي بحرف الحاء المراد تعلمه.

٤- أن يقوم الطالب بتركيب جملة من عدة كلمات معلومة لديه هذه.

٥- أن يقوم الطالب بتركيب كلمة من عدة حروف معلومة لديه.

٦- أن يصل الطالب بين أحرف معلومة لديه ليشكل منها كلمة يقرؤها.

٧- أن يصل الطالب بين كلمتين متشابهتين.

تعلم القراءة وفق النموذج المعرفي البنائي:

تهتم النظرية المعرفية البنائية بطبيعة العمليات العقلية الداخلة في تعلم القراءة بدءاً من لحظة الانتباه إلى الرموز الخطية، وتحويلها إلى تمثيلات عقلية يتم تخزينها في الذاكرة، بشكل يساعد في النهاية على تذكرها والاستفادة منها. وتؤدي عمليتا الانتباه والإدراك دوراً مهماً في نجاح عملية معالجة المعلومات التي يقوم بها الطالب عند التعامل مع النص المقروء، وللذاكرة دور مهم في ذلك وهي تتكون من ثلاثة أجزاء رئيسة ذكرها زغلول والهنداوي (٢٠٠٢):

- الذاكرة الحسية (Sensory memory): هي بمثابة المستقبلات الحسية التي تعمل على استقبال المعلومات الحسية عبر الحواس، وتعمل على الاحتفاظ بها لمدة قصيرة لا تتجاوز ثلاث ثوان، ليتسنى إرسالها إلى الجزء الثاني من الذاكرة.

- الذاكرة قصيرة المدى (Short-term memory): وتسمى بالذاكرة العاملة؛ لأنها في نشاط دائم. فهي تستقبل الانطباعات الحسية من الذاكرة الحسية وتعمل على استرجاع الخبرات السابقة المرتبطة بها. و في أثناء القراءة تعمل هذه الذاكرة بنشاط لإعطاء القراءة معنى يمكن القارئ من التفاعل مع النص المقروء وفهمه واستيعابه ومن ثم تحويله إلى الجزء الثالث من الذاكرة.

- الذاكرة طويلة المدى (Long-term memory): وهي الذاكرة التي يتم تخزين المعلومات فيها لفترة طويلة جداً، وتمتاز بقدرتها العالية على التخزين، وهذه الذاكرة ترفدها القراءة والخبرات التي يمر بها الفرد.

الفصل الثاني عشر

طريقة تدريس القراءة للصف الثالث الأساسي

لا تختلف طريقة التدريس في الصف الثالث كثيراً عن الطريقة المتبعة في الصف الثاني، إلا بما يجعلها تتلاءم مع النمو الذي حدث في المهارات والقدرات والحصيلة اللغوية والخبرات الاجتماعية، بيد أننا نبدأ بتدريب التلاميذ في هذا الصف على لون جديد من ألوان القراءة ألا وهي القراءة الصامتة تعويداً لهم على استخدام العين والعقل فقط في القراءة دون أن نسمع منهم همساً ولتعويدهم القدرة على التركيز، والقدرة على القراءة في جميع الأجواء وتحت كل الظروف، وفي تدريبهم على هذا النوع من القراءة تهيئةً لهم لاستخدام المكتبة المدرسية وارتياد المكتبات العامة.

- تهيئة أذهان التلاميذ للدرس عن طريق (أسئلة لاستشارة خبرتهم السابقة التي تتصل بالموضوع، وربطها بالخبرة الجديدة)، فإذا توصل المعلم إلى موضوع الدرس أعلنه وكتبه على السبورة.
- مطالبة التلاميذ بقراءة الموضوع سراً (قراءة صامتة) تحدد لها بضع دقائق حسب طول الموضوع وقصره (الغرض منها حصول التلاميذ على فكرة عامة عن الموضوع، وملاحظة بعض الألفاظ والتراكيب التي يصعب عليه فهمها، فيحتفظ بها في ذهنه لكي يسأل عنها فيما بعد).
- يناقش المعلم تلاميذه حول الأفكار الرئيسية في الموضوع مناقشة تكشف عن مدى فهمهم واستيعابهم لها.

- يناقش المعلم تلاميذه في المفردات التي يتوسم (يتوقع) أنها غريبة عليهم، أو التي يسألون عنها (ويدربهم على فهمها من خلال استخدام السياق الذي وردت فيه، أو استخدامها في سياق جديد لتوضيحها.

- يقرأ المعلم الدرس قراءة نموذجية، وأنظار التلاميذ على الصفحة تتابع نطقه، مع التأكد من متابعتهم.

- تبدأ قراءة التلاميذ الجهرية الفردية، فإذا كان الموضوع قصيراً فلا داعي لتقسيمه، وإن كان طويلاً فمن الأحسن تقسيمه إلى وحدات، حيث يقرأ تلميذ وحدة ثم يتبعه زميله فيقرأ الوحدة التالية، حيث ينتهي الموضوع، فتبدأ قراءة ثانية من جديد.

- بعد أن ينتهي التلاميذ من قراءة الوحدة، يناقشهم المعلم في الأفكار التحصيلية التي يتضمنها النص المقروء، وبعد المناقشة تستأنف القراءة.

- قد يطلب المعلم من تلاميذه تلخيص الموضوع، أو ربط فكرة بفكرة، أو استخراج الهدف العام منه وقد يطالبهم بتحويله إلى حوار تمثيلي، فيمثلونه إذا كان قصة، أو ما يشبه القصة.

- الخلاصة: أننا نريد أن تتأكد في النهاية أن التلاميذ قرؤوا وفكروا فيما قرؤوا، واستطاعوا أن يفهموا تسلسل الأحداث والحقائق، ويربطوا بينها، وأنهم قد أدركوا الفكرة الرئيسية في كل فقرة، وعرفوا الأسباب والنتائج، وأن نتأكد من أنهم خرجوا من قراءة الموضوع ومناقشته بخبرات جديدة امتزجت بخبراتهم السابقة.

خطوات تدريس المطالعة في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية:

لا يختلف أسلوب تدريس المطالعة في هذين الصفين عن بعضه البعض إلا في بعض الأمور البسيطة التي يراها المعلم. ولا نستطيع أن نعمم أسلوباً متشابهاً يسير عليه المعلمون في كل صف من الصفوف، ذلك لأن أساليب التدريس تخضع لكثير من المتغيرات التي يجب أن نأخذها بعين الاعتبار عند اعتمادنا لأسلوب معين، وبعض هذه المتغيرات: المعلم ، الوسائل التعليمية، البنية الطبيعية الصفية، المناخ ، التلميذ.

إن المعلم الجيد هو الذي يضع تلك المتغيرات بعين الاعتبار عند تصميم استراتيجية متكاملة للموقف التعليمي. فما يصلح من أساليب وأنشطة وطرائق تدريس للصف السابع ليس بالضرورة أن يصلح للصف الثامن، وما يصلح من وسائل تعليمية لموضوع معين في مادة المطالعة ليس بالضرورة أن يصلح لموضوع آخر في المادة نفسها. وما يصلح أن يستخدمه معلم ما، من أساليب تدريس ليس بالضرورة أن يصلح عند معلم آخر. ومع ذلك يمكننا إلى حد ما أن نبين خطوات التدريس التي يمكن أن يسير عليها المعلم في درسه، مع التأكيد على أن هذه الخطوات توضع للمتغيرات التي يواجهها والتي ذكرنا بعضاً منها. وهذه الخطوات هي :

١- المقدمة :

ينبغي قبل أن يعطي درساً في الموضوع المطلوب ، أن يدخل إلى الدرس بمدخل من شأنه تشويق الطلاب وحفزهم على قراءة الموضوع الجديد. ويستحسن في المدخل هذا ألا يشرح للطلاب الأفكار الرئيسية في الدرس، خوفاً من أن يفقد الطلبة تشوقهم، بل عليه أن يجعل هذه المقدمة كمدخل للدرس وليست جزءاً منه، فقد يكون موضوع الدرس " الأرنب والسلحفاة " وخلاصة هذا الدرس أن

السلحفاة تسابقت مع الأرنب فسبقته، نتيجة لكسله واعتماده على سرعته، ونومه في الطريق، اعتقاداً منه أنه لو أخذ غفوة من النوم واستراح قليلاً ثم استأنف سيره فإن السلحفاة ستبقى متأخرة عنه كثيراً.

إن المعلم لا يقوم بشرح الفكرة السابقة لطلابه كمدخل للحصة، وإنما قد يمهد لها بطريقة مختلفة، وليس بالضرورة أن ينهج كل المعلمين نفس الطريقة، فلكل معلم أسلوبه وطريقته الخاصة بالتدريس، وعلى الرغم من أن معظم المعلمين بل الكثيرين منهم يعتبرون أن أولى الخطوات في التدريس أن يبدأ بالمقدمة إلا أنهم لا يتفقون على نوع هذه المقدمة. ففيما يتعلق بموضوع الدرس السابق " الأرنب والسلحفاة " قد يطرح أحد المعلمين الأسئلة التالية:

أ. من يصف لنا منكم الأرنب ؟

ب. من يصف لنا منكم السلحفاة ؟

ج. من منكم شاهد أرنباً يركض ؟

د. من منكم يشرح لنا كيف تمشي السلحفاة ؟

هـ .أيهما أسرع الأرنب أم السلحفاة ؟

إن السؤال الأخير هو لب الموضوع وهو الذي يشكل مدخلاً للدرس. وفي العادة فإن الطلبة سيجيبون الإجابة التالية: إن الأرنب أسرع من السلحفاة. عندئذ يتدخل المعلم عند هذه النقطة ويقول لهم: ليس بالضرورة أن يكون الأرنب في جميع الحالات أسرع من السلحفاة. إن الدرس الذي بين أيديكم يكشف أن السلحفاة قد تسبق الأرنب. افتحوا كتبكم واقرأوا الدرس قراءة صامتة؛ لتتبينوا فيما إذا كان الأرنب في جميع الحالات أسرع من السلحفاة أم لا.

١. القراءة الصامتة :

تأتي القراءة الصامتة كخطوة ثانية بعد المقدمة وهي وسيلة وغاية في آن واحد، فهي وسيلة لتدريب الطلبة على القراءة باللغة الصامتة. ودور المعلم هنا أن يولد لدى طلابه مهارة القراءة الصامتة، وينبههم أثناء القراءة إلى التقيد بأسلوبها وطريقة استعمالها. كأن يقرأ الطالب الدرس بعقله، وأن لا يحرك شفتيه، بل يستعمل حاسة النظر وحدها دون غيرها من الحواس.

إن القراءة الصامتة في الصفين الأول والثاني الابتدائيين تشكل غاية في حد ذاتها، من هنا فإن القراءة الصامتة في هذين الصفين تأتي بعد القراءة الجهرية، أما في الصف الثالث الابتدائي فما فوق، فإنها تشكل وسيلة وغاية. فهي غاية من حيث أن الطالب يتدرب على القراءة الصامتة، وهي وسيلة للتعرف على ما استوعبه الطالب من الدرس، فإن كانت وسيلة يقوم المعلم بطرح أسئلة تتطلب إجابات عريضة دون أن يدخل في التفاصيل الدقيقة لموضوع الدرس. فالمعلم الذي يطلب من طلابه بعد الصف الثاني الابتدائي أن يقرأوا الدرس قراءة صامتة دون أن يسألهم عن مدى استيعابهم وفهمهم للمادة التي قرأوها إنما يحرم الطلبة من فرصة الفهم والاستيعاب. ويجعل هذه القراءة غاية دون أن تكون وسيلة في آن واحد. إن المدة التي يستغرقها الطلاب في القراءة الصامتة تتوقف على أمور كثيرة من بينها: مستوى الطلاب التحصيلي، ومرحلة نموهم، وطول أو قصر الموضوع أو سهولته.

٢. أسئلة عامة عن الدرس :

بعد أن يقوم الطلاب بقراءة الدرس قراءة صامتة يكون المعلم قد أعد أسئلة تتعلق بالخطوط العامة عن الدرس. فقد يسأل أحد طلابه السؤال العريض التالي: من منكم يعطينا فكرة عامة عن الدرس الذي قرأه؟ وقد يسأل أسئلة أخرى غيره، لكن هذه الأسئلة لا تدخل في التفاصيل الدقيقة بل بالخطوط العامة للدرس.

إن طرح الأسئلة في هذه الخطوة يستلزم أن تكون كتب القراءة للطلبة مغلقة، كي لا يقوم الطلاب بقراءة الدرس مرة ثانية عند الإجابة عن الأسئلة؛ لأن الغاية من طرح الأسئلة هو لمعرفة مدى استيعاب الطلاب للدرس من خلال القراءة الصامتة.

٣. القراءة الجهرية :

يطلب المعلم في هذه المرحلة أن يفتح الطلاب كتبهم، فيقرأ على مسامعهم الدرس، قراءة جهرية معبرة خالية من الأخطاء. أما عدد مرات القراءة فيتوقف على مستوى الطلاب. فقد يقرأ الدرس مرة أو مرتين أو ثلاثاً. وبعد ذلك يكلف بعض الطلبة أن يقرأوا الدرس قراءة جهرية، فإن كان الدرس طويلاً يفضل ألا يقرؤه طالب ما دفعة واحدة، إذ لا بد للمعلم أن يجزئ الدرس إلى عدة فقرات، ويكلف الطالب الواحد بقراءة بعض الفقرات وليس الدرس كله، والسبب في ذلك يعود إلى وجوب إشراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في القراءة كما يعود إلى أن يصعب على الطالب أن يقرأ الدرس دون أن يقع في أخطاء كثيرة. فكثرة الأخطاء من شأنها أن تضعف ثقة الطالب بنفسه، كما وتجعل قراءته ضعيفة، فيلجأ إلى التركيز على الكلمات دون الجمل، مما يجعل قراءته ركيكة وغير معبرة.

إن القراءة الجماعية في هذه الخطوة لا مبرر لها في الصف الرابع الابتدائي فما فوق، أما في الصف الثالث الابتدائي، فلا مانع أن يتخلل القراءة الجهرية قراءة جماعية وذلك بعد أن يقوم المعلم بالقراءة الجهرية، وبعد أن يقرأ الدرس قسم لا بأس به من الطلاب. فالقراءة الجهرية الجماعية في هذا الصف، تزيل الخوف والخجل من نفوس الطلبة الذين يعانون من ذلك، كما وتشكل نوعاً من القراءة عن طريق اللعب الذي يستهوي الطلبة في هذه المرحلة العمرية بالذات، ويستحسن في هذه المرحلة أن لا يسأل المعلم طلابه أي أسئلة تتعلق بالنواحي الإعرابية أو

معرفة الكلمات الغريبة، لأن هـذه الخطـوة مخصصـة أصـلاً للقـراءة ولا شيء آخـر غيرهـا. فالأسئلة التي يسألها في هذه الخطوة بين آن وآخر يمكن أن تعرقل سير القراءة الصحيحة. فينصرف الطلاب لا إلى القراءة وإنما إلى معاني الكلمات الغريبة، أو إعراب بعض الجمـل أو الكلـمات الـواردة في الدرس. فانصراف المعلم إلى طرح مثل هذه الأسئلة من شأنها أيضاً أن تجعل جمـل القـراءة غـير متناغمة مع بعضها، وغير مرتبطة في المعنى.

٤. شرح المفردات اللغوية :

بعد أن يقطع الطلاب شوطاً لا بـأس بـه في القـراءة، فـإن الخطـوة الخامسـة هـو أن يسـأل المعلم طلابه عن بعض الكلمات الغريبة الواردة في الدرس. وعليه أن يحـذر فصـل الكلمـة الواحـدة من الجملة التي تقع فيها، بل عليه أن يسأل عن معنى الكلمة من خلال المعنى العام للجملـة، لأن حفظ معنى الكلمة من خلال السياق يدرب الطالب عـلى اسـتنتاج الكلمـة، فـلا يجـوز للمعلـم أن يسأل الطلاب عن كلمة غريبة في معزل عن الجملة التي تقـع فيهـا هـذه الكلمـة. فـإذا لم يسـتطع الطلاب فهم معنى الكلمة الغريبة في هذا الأسـلوب يمكنـه أن يضـع تلـك الكلمـة في جملـة أخـرى ليقترب معناها إلى أذهان الطلبة. ويستحسن أيضاً أن يطلب من الطلاب وضع الكلمـة الجديـدة في جملة أخرى مفيدة، من أجل أن تثبت في أذهانهم؛ لأن اللغة ليسـت عبـارة عـن حـروف وكلـمات، وإنما هي جمل مفيدة؛ وفهم واستيعاب لها، وتوظيفها في مواقـف جديـدة. ولا مـانع مـن أن يقـوم المعلم بتدوين الكلمات الغريبة على السبورة ووضع معناها بجانبها، على أن يعطيهم حرية الاختيار في كتابتها على دفاترهم شريطة سؤالهم عن معناها في الدروس اللاحقة، فالطالب الذي يشعر أنه لا يتابع ما يدرسه، من الصعب أن يهتم بدرسه، فهو في المرحلتين الأساسية والثانوية يحتاج إلى متابعة، ويحتاج إلى تقويم مستمر لجميع الأهداف المطروحة له.

عند وصول الطلاب إلى هذه الخطوة يكونون قد أتقنوا القراءة إتقاناً جيداً وفهموا الكلمات الغريبة فهماً سليماً. واستوعبوا وفهموا معاني جميع الجمل الواردة في الدرس. لذا فإنه لا مانع من أن يقوم المعلم بطرح أسئلة تتعلق بالمعاني الدقيقة لما ورد في الدرس، كما لا مانع من أن يدرب طلابه على إعراب بعض الجمل، وذلك كي لا يدرس الطلبة القراءة بمعزل عن المواد الأخرى: كالتعبير، والقواعد، فاللغة كل مركب وليست فروعاً تشتغل في معزل عن بعضها، ولا يجوز أن يكون تطبيقاته في درس القواعد وحده بل في جميع فروع اللغة دون استثناء، ويستحسن بالمعلم أن ينوع في طرح الأسئلة لتنمية مهارات التفكير عندهم، وتنمية قدرتهم على النقد والتحليل. فقد يطلب منهم أن يضعوا عنواناً جديداً للدرس، وأن يبينوا المبرر لذلك، ويمكن أن يسألهم عن الفائدة والعظة التي يمكن أن يستنتجوها من الدرس نفسه، ويمكن أن يختار من الموضوع بعض الكلمات، ويطلب من الطلاب استعمالها في جمل مفيدة بحيث يركبون منها موضوعاً جديداً آخر.

الفصل الثالث عشر

المشـــكلات القرائيـــة

المشكلة القرائية في المرحلة الأساسية الدنيا:

تشكل المرحلة الأساسية الدنيا قاعدة التعليم العام، كما يشكل الصف الأول الأساسي اللبنة الأولى وحجر الزاوية لأي تعلم بعده. فالطفل الذي يعجز في هذا الصف أن يميز بعض الحروف عن بعضها: كتابة وقراءة، يمكنه أن يميز بعض الحروف الباقية في الصف الثاني الابتدائي، لكنه إذا تعدى هذا الصف فإنه يصعب عليه أن يمتلك أبجدية اللغة مستقبلاً، وهذا ما نلاحظه في كثير من الحالات، إن بعض الأطفال يصلون إلى الصف الثالث الإعدادي وهم غير قادرين على القراءة والكتابة. فالمشكلة القرائية تبدأ في الصف الأول الابتدائي، وتزداد شيئاً فشيئاً، كلما انتقل الطفل إلى صف أعلى، إلى أن يصبح عاجزاً عن مواكبة السير مع رفاقه.

أسباب المشكلة القرائية :

يمكن أن نحصر أسباب هذه المشكلة بأحد العناصر التالية :

أولاً - أسباب في المدرسة :

تشكل المدرسة أحد أسباب المشكلة القرائية لدى الطفل، ويمكن أن نبين الأطراف الرئيسية في المدرسة والتي تسبب تلك المشكلة على النحو التالي:

-البيئة التربوية في المدرسة :

قد يأتي إلى المدرسة وهو متشوق لها، ولكنه سرعان ما يكره المدرسة ويهجرها، ويهرب منها لدرجة أنه يتقاعس في الذهاب إليها صباحاً، وينتحل شتى الأعذار التي يمكن أن تشفع له بعدم الذهاب إليها، فقد يدعي أنه مريض، وقد يدعي أن معلم الصف غائب. وقد يحدث ذلك مع الكثير من الأطفال الصغار لدرجة أن البعض منهم كان يحمل كتبه صباحاً وفي ظن أهله أنه ذهب إلى المدرسة، إلا أنه ينزوي في مكان ما خارج المدرسة. ويترقب انتهاء الدوام المدرسي؛ فيذهب إلى منزله وكأنه قد عاد من الدراسة، وفي العادة فإن أسرة هذا الطفل لا تتابع دراسته ولا تزور المدرسة، ولا تسأل عن الدرس الذي أخذه هذا الطفل، مما يشجعه على التمادي في ذلك.

إن الطفل الذي يتهرب من المدرسة بهذا الشكل يكون قد تعرض إلى موقف تربوي سيء داخل المدرسة؟ فربما يقوم الأطفال الآخرون بمضايقته، بالضرب أو الإهانة، أو ابتزاز مصروفه اليومي منه، وربما شكل صورة سيئة عن المدرسة نفسها، عندما رأى الأطفال الآخرين يضربون أمامه بكل قوة، إما من : مدير المدرسة، أو بعض المعلمين الآخرين أو المعلم الذي يدرسه. وأكثر ما يلاحظ الطفل مثل هذه الظاهرة في الطابور الصباحي عندما يشاهد من هو أكبر منه يضرب أمامه.

إن المدرسة تلعب دوراً كبيراً في القضاء على ظاهرة الخوف هذه عند الطفل، وذلك باتباع ما يلي :

١. عدم شتم الطالب أو ضربه أو معاقبته في ساحة المدرسة أمام مرأى الطلاب الآخرين.

٢. إعطاء الطفل صورة مشرقة عن المدرسة في الطابور الصباحي، وجعله يستمتع بالاصطفاف الصباحي عن طريق الأناشيد المدرسية، والموسيقي الهادفة، والصرخات الوطنية التي يقوم بها الآخرون على مرأى ومسمع منه.

٣. رفع العلم أثناء الطابور الصباحي مقترناً بأنشودة وطنية حماسية.

٤. غرس ساحة المدرسة ما أمكن بالورود والرياحين والأزهار الجميلة حتى تعطي منظراً جميلاً يرتاح إليه الطفل.

٥. توفير وسائل اللعب والراحة ووضع قسم منها في ساحة المدرسة على مرأى من الأطفال، وتهيئة الفرص الملائمة أثناء النهار لهؤلاء الأطفال ليستخدموا هذه الوسائل المتمثلة بالمراجيح وغيرها أثناء الدوام المدرسي تحت إشراف المعلم ومراقبته لهم.

٦. تجول المعلمين أو المناوب بين الطلاب أثناء تواجدهم في ساحة المدرسة أثناء الفرص وتفويت الفرصة على الأطفال المشاركين أو العابثين الذين يعتدون على غيرهم من الأطفال الآخرين.

٧. عدم السماح لأي طفل أن يعتدي على غيره وذلك بأساليب ديمقراطية تربوية تجعل الأطفال منسجمين مع بعضهم ومشاركين لبعضهم في اللعب أو المرح دون اعتداء على بعضهم البعض.

٨. مراقبة الأطفال الصغار الذين يعزلون أنفسهم عن الآخرين وتشجيعهم على الانخراط مع غيرهم بالأساليب المناسبة.

٢. أسباب في الطفل نفسه:

قد يكون سبب المشكلة القرائية لدى الطفل عوامل خاصة من بينها:

١- الصحة العامة للطفل :

إن الطفل المريض يفقد حيويته، ونشاطه ورغبته في التعلم؛ لأن اهتمامه ينصب في العادة إلى علته المرضية التي تصيبه، فالنزلات المتكررة، والرشوحات، والتهابات الأنف أو الأذن أو الحنجرة من شأنها أن تصيب الأطفال بالفتور والخمول وعدم الاهتمام بدروسهم، وقد أظهرت دراسة ل (Robert Karlin) أجراها عام ١٩٨٠م ، وجود علاقة واضحة بين الطفل معتل الصحة وعدم مقدرته على استمرارية التعلم التي تتداخل مع مشكلات القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى.

على مدير المدرسة أن يستدعي الطبيب إلى المدرسة بين آن وآخر، وبمعدل ما لا يقل عن أربع زيارات في السنة، وذلك للاطلاع على حالات الأطفال المرضية، وتحويل المريض منهم إلى المستشفى أو صرف العلاج اللازم له حتى يشفى. أما دور المعلم فهو أن يراقب صحة الأطفال يومياً. ويرسل الطفل المريض إلى المدير؛ لمعالجته في أقرب عيادة صحية. كما ومن واجب المعلم أن يحتفظ بسجل خاص لكل طالب يتضمن معلومات كافية عنه، بحيث يحتفظ به كل شئ عن ظروف الطفل الاجتماعية والجسمية والاقتصادية والأسرية والنفسية.

الذكـــــاء :

يلعب الذكاء دوراً حاسماً في القدرة التحصيلية للطفل، فمن واجب المدرسة عند قبول أي طالب في الصف الأول أن تجري اختبار ذكاء عليه، وذلك للتعرف على قدرته في مواصلة تعليمه في المدارس العادية، فإذا تبين أنه يعاني من انخفاض في الذكاء فإن دور المدرسة هنا أن تحوله إلى مدارس خاصة بالمعاقين، كي لا يكون

هذا الطفل عالة على نفسه وعالة على المدرسة كلها، فإذا لم تستطع المدرسة إجراء اختبارات الذكاء، فيمكنها أن تكتشف إلى حد ما انخفاض نسبة ذكاء الطفل عن الحد السوي عن طريق الملاحظة، فالطفل غير السوي يظهر من خلال تكوينه الجسمي، ومن خلال تصرفاته إلى حد كبير.

٢. الأمراض البصرية والسمعية :

لقد دلت دراسة أجرتها (Jean Turner) عام ١٩٧٨ م أن الأمراض البصرية التي تصيب الطفل في الصفوف الثلاثة الأولى تشكل عائقاً في طريق تقدمه في القراءة وقالت إن القراءة تعتمد على حاسة البصر والسمع. وفي دراسة أجراها (Emmet a belts) سنة ١٩٦٩م تبين أن الضعف القرائي لدى (٩٥%) من طلاب المرحلة الابتدائية الأولى يعود إلى عدم وضوح أصوات الحروف وإلى عدم مقدرة الأطفال على تمييز الاختلافات البسيطة في الأصوات والكلمات.

يمكن للمعلم أن يتغلب على كثير من الأمراض البصرية والسمعية التي يصاب بها بعض الطلاب، فعلاوة على أنه ينبغي للمعلم أن يلاحظ حاستي السمع والبصر عند الطلاب وإرسال من يشكو إلى الأطباء المختصين، عليه أيضاً أن يضع الأطفال ضعيفي البصر والسمع في المقاعد الأمامية من الصف، وأن تكون كتابته على السبورة واضحة وبخط كبير حتى يستطيع ضعاف البصر قراءتها، كما ويجدر به أن يكون صوته واضحاً ومسموعاً لضعيفي السمع أيضاً ومن واجبه ألا يشعر الأطفال الذين يشكون من قصر في النظر أو ضعف في الصوت بالمشكلة التي يعانون منها إلى درجة إحراجهم، وألا يستهزئ بهم أمام زملائهم الأطفال.

٣-أسباب في بيئة الطفل

كثير من الأطفال ما يكونون غير مستقرين انفعالياً، وذلك نتيجة للظروف الاقتصادية أو الأسرية أو النفسية أو الاجتماعية التي يمرون بها، وهذا يؤدي إلى عزوفهم عن التعلم، وينتاب بعضهم القلق، وعدم القدرة على التركيز. فالأطفال الذين ينتمون إلى أسر مفككة وكثيرة المشاكل يبدأون تعلمهم في قلق وعدم استقرار ذهني ولقد كشفت كثير من الدراسات أن المناخ العائلي الهادئ يؤدي إلى تحسين أداء الطفل القرائي الذي يعيش في هذا المناخ، كما وقد دلت الدراسات إلى أن الطفل الذي يلاقي ضغطاً شديداً من والديه يعزف عن القراءة، وربما يترك المدرسة ويهجرها.

- أسباب في معلم الطفل :

يلعب المعلم دوراً هاماً ورئيساً في تشجيع الطفل على القراءة أو عزوفه عنها، فأسلوب المعلم وطريقته في التدريس، وإدارته للصف تلعب دوراً كبيراً في نجاحه أو فشله، فإذا كان الطفل طبيعياً في ذكائه وقدراته واستعداداته، وظروفه البيتية عادية، فإن مشكلة القراءة التي يعاني منها طفل الصف الأول تعود إلى المعلم نفسه، ولا أحد غيره فهو في هذه الحالة مسؤول أولاً وأخيراً عن ضعف هذا الطفل وعدم قدرته على القراءة والكتابة. ونحن لا نقول في هذا الصدد أن الأطفال يجب أن يكونوا متشابهين وصورة كربونية عن بعضهم في قدرتهم على القراءة، إن هذا أمر صعب؛ لأن الفروق الفردية تلعب دوراً هاماً ورئيساً في تفاوت الأطفال فيما بينهم بهذه المهارة. ويمكن أن نجمل الأسباب الرئيسية التي تجعل من معلم الصف الأول معلماً غير فاعلٍ هي:

١. شعور المعلم بأن تدريسه للصف الأول أمر مفروض عليه من قبل إدارة المدرسة بحجة أنه معلم حديث التخرج، وهو أولى بتحمل هذا العبء عن غيره من المعلمين أصحاب الخبرات الكبيرة.

٢. النظر إلى معلم الصف الأول على أنه دون مستوى المعلمين الآخرين كفاءة ومعرفة وخبرة.

٣. عدم اهتمام مدير المدرسة باختيار المعلم الكفء لتدريس هذا الصف.

٤. افتقار المعلم إلى مؤهل تربوي يجعله قادراً على تدريس هذا الصف بكل كفاءة وفاعلية.

٥. عدم عقد دورات متتابعة ومكثفة وبشكل دوري لمعلم الصف بحيث نضمن نموه وحسن أدائه.

٦. عدم مراعاة مديرية التربية والتعليم في تلبية الحاجة الفنية للمدرسة، مما يجعل مدير المدرسة مضطراً إلى اختيار معلم من بين أعضاء الهيئة التدريسية دونما نظر إلى خبرته وكفاءته ورغبته في التدريس.

الفصل الرابع عشر

كيفية اختيار معلم الصف الأول الأساسي

لا نجانب الواقع والحقيقة إذا قلنا أن معلم الصف الأول هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية فهو المؤسس وهو المهندس، وهو الذي يقع على عاتقه مهمة إرساء القاعدة الأساسية للتعليم لدى الطفل. وفي هذا فإن اختيار معلم الصف يجب أن لا يكون عشوائياً، بل يجب أن يكون عملاً مدروساً ومخططاً له لا من مدير المدرسة فحسب، بل من مديرية التربية التي تشرف على المدرسة، وبالتالي فإن معلم الصف الأول يجب أن يخضع إلى تقويم من عدة أطراف قبل أن يكلف بتدريس هذا الصف. وعلى ضوء ذلك لابد عند اختيار هذا المعلم الأخذ بعين الاعتبار بالأمور التالية:

١. يكون من ذوي الخبرات الطويلة، ومن أصحاب الكفاءات العالية التي تشهد تقاريرهم السنوية بذلك.

٢. يحمل معلم الصف الأول مؤهلاً تربوياً إلى جانب مؤهله الأكاديمي يؤهله لتدريس هذا الصف.

٣. يكون من المعلمين المنتمين لمهنة التعليم والذين يبدون رغبة أكيدة في تدريس الأطفال.

٤. يكون من ذوي الأمزجة التي تتوفر بها عناصر الصبر وضبط الانفعالات.

٥. تعطى لمعلم الصف مكافأة شهرية مادية تجعل المعلمين الآخرين يطمحون أن يكونوا معلمين لهذا الصف.

٦. تعطى امتيازات خاصة لمعلم الصف تبرز أهميته في المدرسة، وتجعله مميزاً عن غيره من المعلمين الآخرين.

المشكلة التي يعانيها الطلبة في القراءة الجهرية :

على المعلم أن يدرب طلابه على حسن الإلقاء والمهارة في التعبير، وتمثيل المعنى.

فالطفل مستقبلاً يتعرض في حياته إلى مواقف كثيرة تتطلب منه أن يتدرب على القراءة الجهرية، فهو يضطر في كثير من الحالات أن يدلي برأيه في موقف ما، ويقوم بإقناع الآخرين بوجهة نظره، أو يقف خطيباً في جمع حاشد، أو يكلف في الاشتراك بندوة ما.

إن أهمية القراءة الجهرية لا تكمن فقط بتدريب الطفل عليها من أجل قدرته على مواجهة المواقف الحياتية مستقبلاً، بل تتطلب أن تقف أيضاً على الصعوبات القرائية لدى الطفل من أجل معالجتها، فأثناء قراءة الطفل الجهرية نستطيع أن نلاحظ المشكلات التي يعاني منها، فقد يعاني من حذف الكلمات، أو زيادتها، أو يستبدل كلمة بغيرها، أو تكرار لكل كلمة في الجمل أثناء القراءة، وهناك اختبارات تشخيصية للقراءة الجهرية يمكن تحديدها على النحو التالي:

١- اختبارات تشخيصية تكشف عن أهم عيوب القراءة الجهرية عند الأطفال.

٢- اختبارات تكشف عن المدى البصري الصوتي للتلميذ أثناء القراءة.

الاختبارات التشخيصية لمعرفة عيوب القراءة الجهرية :

تعتبر هذه الاختبارات فردية وليست جماعية فهي تعطى لكل طفل على حدة، وهي متدرجة في الصعوبة بحيث تبدأ من السهل وتنتهي بالصعب. وعند إجرائها تراعي الأمور التالية:

١- تعطى هذه الاختبارات للطفل بمعزل عن الأطفال الآخرين؛ كي لا يشعر بالخجل من وجودهم.

٢- لا يجوز للطفل أن يطلع على جمل الاختبار قبل إجرائه.

٣- يرصد الوقت الذي يستغرقه الطفل لإتمام الاختبار ويقارن بين هذا الوقت الذي استغرقه والوقت المخصص لاختبار نفسه، لمعرفة مدى سرعة هذا الطفل وفهمه لما يقرأ، فليس المهم هو أن يقرأ فحسب وإنما المهم أن يفهم ما يقرأ أيضاً.

٤- إذا لم يستطع الطفل قراءة كلمة في جملة، فعلى المعلم أن ينطقها له حتى لا يتأخر في القراءة.

٥- تضبط فترة القراءة للطفل بواسطة ساعة مخصصة لذلك (كرونومتر). ويمكن أن يستعمل المعلم الساعة العادية إذا لم تتوفر له تلك على أن يرصد الوقت بالثواني وليس بالدقائق.

٦- على المعلم أن يلاحظ قراءة التلميذ ملاحظة دقيقة، بحيث تشمل: قدرة الطفل على الفهم وأنواع عيوب النطق التي يعانيها، فقد يعاني الطفل كما قلنا سابقاً من: حذف لبعض الكلمات، زيادة لبعض الكلمات، استبدال كلمة بأخرى، تكرار كلمة أثناء القراءة .

٧- عند رصد المعلم لأخطاء الطفل يمكنه استخدام وسائل وأساليب معينة من أجل أن يفرق بين نوعية هذه الأخطاء، كأن يضع إشارة (٨) فوق الكلمة التي أضافها الطالب من عنده أو وضع خط تحت الكلمات التي أخطأ فيها، أو يضع نقطة تحت الألفاظ التي كررها، أو شطب الكلمات التي استبدلها بغيرها وكتابة الكلمة الجديدة فوقها.

على المعلم أن يعطي الطالب مجموعة من الاختبارات على شكل قصص مناسبة لمستوى الطفل ويكلفه بقراءتها، ورصد المدة التي يستغرقها في قراءة كل قطعة.

نموذج اختبار تشخيص الضعف في القراءة :

خرجت الأم في حاجة لها، وتركت أطفالها في البيت. وطلبت منهم أن يقفلوا الباب عليهم. وأن لا يفتحوا الباب لأحد. فسمع الذئب كلام الأم. وجاء إلى الباب بعد أن ذهبت الأم. وقال للأطفال افتحوا الباب يا أبنائي فأنا أمكم. فقالوا إن أمنا ذهبت في حاجة وإنها لن تأتي في هذا الوقت. فقال الذئب: أنا أمكم. وقد رجعت مبكراً قبل أن أقضي الحاجة التي ذهبت من أجلها. فقالوا للذئب: إن كنت آمنا حقاً فأرنا رجلك من تحت الباب. فمد الذئب رجله فوجدها الأطفال رفيعة غريزة الشعر، فقالوا إنك لست أمنا بل أنت الذئب، وبينما هم يتحاورون مع الذئب أقبلت أمهم ومعها جار لهم، وكان مع الجار عصا غليظة، فما أن شاهده الذئب حتى حاول الفرار. لكن الجار أدركه وضربه بالعصا حتى مات. ففرحت الأم كثيراً، وسرت من تصرف أطفالها.

نموذج اختبارات تكشف عن المدى البصري الصوتي

إن القارئ الجيد تكون عيناه في العادة أسبق في التقاط الكلمات في الجملة من نقطة بها. وفي هذه الحالة فإن المدى البصري الصوتي للطفل يكون متسعاً وطويلاً. أما القارئ البطيء القراءة فإن المدى البصري له يكون متفقاً مع نقطة للكلمة. وللكشف عن المدى البصري يمكن للمعلم أن يصمم قطعة معينة كالقطعة السابقة ويمسك ببطاقة من الورق الصقيل ويضعها تحت السطر الذي يكلف الطالب بقراءته وبعد أن يقرأ الطفل جزءاً من هذا السطر. يغطي بقية السطر ويطلب من الطالب أن يذكر الكلمات الباقية التي لم ينطق بها. فإن لم يستطع أن

ينطق بأي كلمة فإن هذا الطالب يعاني من ضيق في المدى البصري، أما إذا نطق بكلمة أو أكثر من الكلمات التي اختفت عنه فإن مداه البصري الصوتي يعتبر سليماً وعادياً. وكلما نطق الطفل بكلمات فإنه يتمتع بمدى بصري صوتي جيد. فمثلاً إذا قدم المعلم للطفل السطر الأول من القطعة السابقة والذي يحتوي على مايلي:

خرجت الأم في حاجة لها، وتركت أطفالها الصغار في البيت وطلبت منهم أن يغلقوا الباب. فإنه يضع البطاقة من الورق تحت السطر ليقرأه الطفل، فإذا وصل الطفل في قراءته على سبيل الفرض إلى " وتركت أطفالها " فإن المعلم يحجب بقية السطر عنه فإذا طلب منه أن يقرأ السطر وقرأ بقية السطر وقرأ " الصغار في البيت" فمعنى ذلك أنه طفل عادي ولا لزوم لمعالجة بصره. أما إذا قرأ أكثر من ذلك فهو سريع القراءة إلى درجة غير عادية.

الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية :

اختلفت النظرة الحالية إلى اللغة عما كانت عليه سابقاً. كما اختلفت أيضاً طريقة التدريس لها. ويمكن أن نبين الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة على النحو التالي:

١- اللغة هي قراءة وكتابة وتعبير وفهم، وتطبيق في حياة الفرد اليومية.

٢- يفترض أن تكون أهداف اللغة مراعية لمستوى الطلاب في التعليم، وتشكل عندهم حافزاً لمواصلة التعليم، فإذا كانت الأهداف أعلى من مستوى الطلاب فإنهم يصابون بالإحباط، ولا يستطيعون مواصلة تعليمهم؛ لأنهم يشعرون أنهم سيكونون عاجزين عن ذلك، حتى لو بذلوا جهداً أكثر، وهذا ما نلاحظه عند كثير من الطلاب الذين ترفعوا من صف وهم يزدادون ضعفاً إلى أن يصبحوا عاجزين عن مواصلة تعلمهم مع زملائهم داخل غرفة الصف، فهم

يصابون بالإحباط ويكرهون التعليم. ولو حاولت أن تأخذ بيدهم أوتشجعهم على الدراسة فإنهم قد يستجيبون لذلك، ولكنهم سرعان ما يصيبهم الضجر؛ لأن ما يدرسونه أصبح أعلى من مستواهم التحصيلي. وفي المقابل فإن الأهداف يفترض ألا تكون دون مستوى التلاميذ؛ لأنهم في مثل هذه الحالة يميلون إلى السأم والضجر، ويشعرون أن هذه الأهداف لا تتحدى قدراتهم واستعداداتهم، فهي لم تأت بشيء جديد عليهم. بل هي أهداف بسيطة بالنسبة لهم لا تثير عندهم أي نوع من أنواع التفكير.

٣- على المعلم عندما يدرس طلابه مادة اللغة العربية ألا ينظر إلى فروعها وكأنها مواد منفصلة عن بعضها، بل عليه أن يعتبر أن هذه المواد ما هي إلا فروع متشابكة لمادة اللغة يصعب فصل تأثير الواحد منها على الآخر، فهي متكاملة في طبيعتها، ولا يجوز أن ندرس فرعاً منها دون أن يكون له تطبيقه العملي في الفروع الأخرى.

٤- يفترض بالمدرس أن ينظر إلى الطفل ككل متكامل جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً، لهذا علينا أن نستغل طاقة الطفل الجسمية، لتعليمه المهارات اللغوية المتمثلة بالنشاط الكلامي والكتابي وأن ننمي عنده اتجاهات إيجابية نحو حب القراءة، وأن نشبع حاجته العقلية بتقديم ما يتفق مع قدرته العقلية من معارف وحقائق ومعلومات.

٥- نبعث في ذهنه حب التراث وتقديره والاعتزاز به، وأن ننمي عنده روح الانتماء لأمته ووطنه.

٦- أن تعوده على التدريس المبرمج، والذي يتم بصورة منظمة بعيدة عن الارتجال والعشوائية ، فتعلم مهارات اللغة كلها لا يتم دفعة واحدة وفي حصة واحدة، فلا بد أن نتسلسل في تعليم هذه المهارات، فنبدأ من السهل إلى الصعب،

ونأخذ بالأولوية في تعليم هذه المهارات، فلا بد أن ندرب الطفل على مهارة المحادثة قبل مهارة القراءة وعند القراءة ندربهم على قراءة الجملة قبل قراءة الكلمة وقراءة الكلمة قبل قراءة الحرف، وقراءة الحرف وتمييزه عن الحروف الأخرى قبل كتابته، وقراءة الكلمة قبل كتابتها.

الفصل الخامس عشر

أهمية النطق في القراءة الجهرية

ترجع أهمية النطق عند الأطفال إلى الأمور التالية :

١- إذا تبين للمعلم أن الطفل يعاني من عيوب في النطق، فإنه يستطيع معالجة هذا العيب في حينه، أما إذا لم ينتبه إلى هذه العيوب، فإنه من الصعب تلافي ذلك مستقبلاً.

٢- إن سلوك الطفل في قراءة قطعة لا يبين سلوكه في هذه القطعة وحدها بل يبين سلوكه في كل ما يقرؤه.

٣- إن النطق الصحيح للكلمات دليل واضح على فهم الطفل لما يقرأ في أغلب الأحيان فالمعلم من خلال قراءة الطفل للجملة، ومن خلال حسن أدائه في التعبير يستطيع أن يقرر مدى فهمه لما يقرأ.

٤- إن النطق الصحيح يلعب دوراً كبيراً وهاماً في توصيل المعلومات إلى الآخرين.

٥- إن صحة نطق الطفل بالكلمات يساعده على صحة تهجئتها، فكثيراً ما يكون النطق السيئ مقترناً في الهجاء.

شروط علاج عيوب النطق في القراءة الجهرية :

ليس بالضرورة أن يكون العلاج المقترح لعيوب النطق في القراءة الجهرية عند طفل هو نفسه العلاج الذي يكون استخدامه عند طفل آخر حتى لو كان العيب متشابهاً عند الطفلين. ويعود سبب الاختلاف في العلاج إلى الفروق الفردية بين الأطفال. فقد ينفع علاج ما لطفل يعاني من التوتر العاطفي، ولكن هذا

العلاج قد يسيء إلى طفل آخر مصاب بالتوتر العاطفي أيضاً. إذن في مثل هذه الحالة لا نستطيع أن نصمم برامج علاجية لكل الأطفال. ونعمم العلاج لكل حالة يناسبها. وعلى ذلك فإن دور المعلم في علاج عيوب النطق عند الأطفال يجب أن يقوم على شكل فردي وليس على شكل جماعي، بحيث تعالج حالة كل طفل على حدة بمعزل عن الأطفال الآخرين. كما يجب ألا يكون دائماً بالنسبة لطفل ما، بل يجب تعديله من وقت لآخر حسب: ظروف الطفل وشعور المعلم بتحسين الطفل. فقد يصمم المعلم علاجاً لزيادة سرعة الطفل في القراءة. لكنه بعد مضي فترة من العلاج قد يكتشف أن الطفل أصبحت سرعته في المستوى المطلوب، لكن هذه السرعة كانت على حساب فهم الطالب للمعنى أثناء القراءة.

إن القارئ المعاق الذي يتغير سريعاً بعد أن يتم علاجه في نواحي نقص معينة، في حاجة شديدة إلى برنامج علاجي يمكن تغييره عند حدوث أي تغير في الطفل القرائي.

لذا فإن أي علاج للطفل الذي يعاني من عيب في النطق أن يأخذ الأمور التالية بعين الاعتبار :

١- أن يكون العلاج فردياً وقد يكون جماعياً في بعض المواقف التي يشكو فيها الأطفال من نفس العلة.

٢- أن يغير المعلم العلاج كلما دعت الضرورة لذلك.

٣- أن تكون القراءات التي تشكل علاجاً للطفل مناسبة لمستواه العمري والتحصيلي.

٤- أن يستعين المعلم بجهود وآراء غيره من التربويين والذين تتوفر فيهم الخبرة في معالجة عيوب النطق.

٥- يفترض بالمعلم أن يقدم تعزيزات مناسبة ومشجعة للطفل الخاضع للعلاج.

٦- يجب أن تتمشى الخطة مع الصفات المميزة للطفل، فالطفل المنخفض الذكاء لا ينفع معه العلاج الذي يعطى لأطفال أكثر ذكاء. فالطفل الذي يعاني من صعوبة في الرؤية يصعب معالجة عيوب القراءة عنده ما لم يستخدم نظارة تساعده على القراءة، أو يعالج عند الطبيب من هذا العيب حتى يشفى.

٧- أن تكون مادة القراءة لمعالجة عيوب النطق مشوقة وممتعة للطفل.

٨- يجب على المعلم أن يقدم للطفل تدريبات كثيرة وكافية لمعالجة عيب النطق عنده.

علاج بعض عيوب النطق :

إن عيوب النطق كثيرة ومختلفة، ولهذا فإن نوع العلاج سيختلف كما يختلف من شخص لآخر أيضاً ويمكن أن نصمم بعض العلاجات لأنواع مختلفة من عيوب النطق على النحو التالي:

أ- معالجة الفرق غير المناسب بين الكلمة المنظورة والكلمة المقروءة:

الأصل في القراءة هو أن يرى الطفل الكلمة قبل أن يقرأها، فإذا رأى الكلمة أثناء القراءة ولم ير الكلمات التي بعدها فإن معنى ذلك أن المدى البصري للطفل يكون متفقاً مع نطقه للكلمة، وفي هذا فإن قراءته تصبح بطيئة ومدى بصره قصيراً وإذا كان المدى البصري للطفل يقع في أخطاء كثيرة. أما إذا كانت الكلمات التي يراها بعد القراءة قليلة فإن قراءته تصبح جيدة ولا غبار عليها فإذا أعطينا لطفل الجملة التالية ليقرأها:

" غادر علي مدرسته برفقة والده. فركب مع والده السيارة، ثم انطلقت بهما السيارة سريعاً " ثم قام الطالب بقراءة جزء من السطر فوصل في قراءته إلى كلمة

"فركب" ثم حجب عنه بقية السطر وطلب منه أن يقرأ ما بعد كلمة "فركب" ولم يستطيع أن يقرأ كلمة واحدة فمعنى ذلك أن الطفل بطيء القراءة أما إذا قرأ بعدها " مع والده في " فمعنى ذلك أن قراءته جيدة. أما إذا قرأ بقية السطر كله فإن قراءته سريعة تعرضه إلى كثير من الأخطاء وقد يسقط كثيراً من الكلمات.

ب- إذا كان الطفل يتصف بمدى بصري قصير:

فالأفضل أن نعطيه قطعة مناسبة لمستواه خالية من الكلمات الصعبة، ونطلب منه أن ينظر إلى القطعة فترة من الوقت ثم نطلب منه بعد ذلك أن يقرأها قراءة جهرية، ونطلب في نفس الوقت من الطفل أن يسبق نظره الكلمة التي ينطق بها، وعلينا أن نشجعه على القراءة الجهرية لهذه القطعة مراراً وتكراراً؛ كي يتدرب على أن يسبق بصره نطقه للكلمة. أما الطفل الذي يتمتع بمدى بصري واسع، فإننا نقدم له قطعة ونطلب منه أن يقرأها رأساً دون أن نعطيه مهلة يتفحصها، ثم نشجعه على القراءة ونطلب منه ألا يتسرع في القراءة بل عليه أن يدقق النظر في كل كلمة يقرؤها.

ج- علاج عدم قدرة الطفل على التعلم المناسب للجملة :

قد يقرأ الطفل الجملة كلمة كلمة. وقد يقوم بجمع الكلمات فيها جمعاً خاطئا، دون تعبير ودون تجميع للمعنى العام للجملة. فقد يقرأ القطعة كلمة كلمة على النحو التالي:

جاء علي. إلى. السوق. واشترى. رغيفاً. من. الخبز. ودفع. ثمنه. قرشاً. واحدا، وقد يقرأ القطعة السابقة دون تعبير، ودون أن يجمع بين الكلمات التي تشكل معنى فتكون قراءته على النحو التالي:

جاء علي إلى. السوق واشترى. رغيفاً من الخبز ودفع ثمنه. قرشاً واحداً.

في هذه الحالة فإن الطفل قد قسم هذه القطعة إلى جمل مفككة وغير مترابطة، وليس لها معنى.

إن علاج العيب الأول في النطق هو أن نقدم للطفل قطعة سهلة مألوفة لديه. ونطلب منه أن ينظر فيها مدة معينة. ثم نقسم هذه القطعة إلى جمل. ونضع خطاً مائلاً يفصل بين كل جملة وأخرى كما هو الحال فيما يأتي:

" جاء علي إلى السوق / واشترى رغيفاً من الخبز / ودفع ثمنه. قرشاً واحداً " .

بعد ذلك نطلب منه أن يقرأ كل جملة على حدة. ويلتزم بقراءة كلماتها متصلة مع بعضها دون توقف، وأن يكرر ذلك عدة مرات، حتى تتولد لديه مهارة قراءة الجملة.

إن علاج العيب الثاني هو نفسه علاج العيب الأول حيث نضع خطاً مائلاً بين كل جملة وأخرى. ونطلب منه أن يتوقف لحظة قبل الخط المائل. وبعدها ينتقل إلى الجملة الثانية فيتوقف قبل الخط المائل لحظة، وهكذا إلى أن يقرأ القطعة كاملة نطلب منه أن يكرر ذلك عدة مرات إلى أن يستقيم لفظه، وليس بالضرورة أن يستقيم لفظ الطفل بمجرد قراءته لقطعة واحدة، إذ لابد أن نصمم له برنامجاً علاجياً كافياً بحيث يحتوي على قطع، على أن يتم قراءته لهذه القطع وفق برنامج زمني، ولا يجوز أن نطلب منه أن يقرأ كل هذه القطع دفعة واحدة أو في يوم واحد، أن ذلك يصيبه بالضجر والتعب، فلا بد أن يكون التدريب متصلاً إلى الحد الذي يكون فيه الفاصل الزمني بين قطعة وأخرى مناسباً، وألا يكون منفصلاً إلى الحد الذي يكون فيه الفاصل الزمني طويلاً، لا ينفع فيه التدريب.

علاج عيوب الطفل المتوتر انفعاليا:

إن كثير من الأطفال يواجهون مواقف غير سارة أثناء قراءتهم الجهرية. فيشعرون بالخوف إذا طلب منهم المعلم أن يقرؤوا أمام الطلاب. ويستطيع المعلم ملاحظة خوفهم وحرجهم من خلال ارتجاج في قراءتهم ، ومن خلال تغييرهم لنبرة أصواتهم دون مبرر ، ومن خلال تعثرهم في القراءة وتلكؤهم في لفظ بعض الكلمات . فقد يلفظون الجملة بطريقة وأسلوب غير صحيح ، كما هو الحال فيما يأتي .

ج جاء / ع علي ، إ إلى ، المدرسة ، يح يحمل ، كو كوتبه بدلاً من أن يقرأها على النحو التالي: جاء علي إلى المدرسة، يحمل كتبه.

إن علاج هذا الوضع عند الطفل هو ألا نسخر من قراءته، ولا نسمح للطلبة الآخرين أن يستهزئوا بهذه القراءة. إضافة إلى ذلك علينا أن نقدم له قطعاً تحتوي على مادة سهلة ونطلب منه أن يعدها إعداداً جيداً قبل أن يقرأها قراءة جهرية. ويستحسن أن يكون هذا العلاج علاجاً فردياً بعيداً عن الأطفال الآخرين، وأن نشعره بالثقة بنفسه، ونبين له أن ما يعانيه هو أمر عارض نستطيع التغلب عليه من خلال تقديم فقرات بسيطة ليقرأها بصوت جهوري، ومن المناسب ألا نكلف الطفل بقراءة فقرات خالية من الكلمات الصعبة. أما بالنسبة للقراءة الجهرية لهذا الطفل داخل غرفة الصف، والتي تشكل مادة مطلوبة منه كغيره من الطلاب الآخرين، فينبغي للمعلم ألا يكلف الطالب الذي يعاني من التوتر الانفعالي أن يقرأ الدرس ما لم يكن قد قرأه أطفال كثيرون غيره. فإذا كلفه في القراءة أمام الطلاب وتعثر في كلمة معينة عليه أن يلقنه إياها على الفور، ويظهر له الاستحسان في ذلك، دون أن يشعره بالخجل، وينبغي أيضاً أن يكلفه بقراءة فقرات قصيرة، وليست كثيرة، شريطة ألا يشعر الأطفال الآخرين بذلك.

الفصل السادس عشر

تعليم الكتابة والإملاء والمحفوظات

تعليم الكتابة :

الكتابة عبارة عن رموز، وهي من أهم الأساليب والطرق التي يعبر بها الإنسان عما يجول في فكره ووجدانه، فهي التي تترجم فكر الإنسان إلى واقع ملموس، يستطيع الآخرون إدراكه. فالكتابة لا تأتي من فراغ ولا يستطيع الفرد أن يكتب، فينقل أفكاره إلى الآخرين إلا عن طريقة لغة مشتركة يفهمها الآخرون كما يفهمها هو نفسه.

فالكتابة تعتمد على مقدار ما تخزنه الذاكرة من: حروف وكلمات وجمل في اللغة التي يكتب بها الفرد، وما لم تحوِ الذاكرة على ذخيرة كبيرة منها، فإن صاحب هذه الذاكرة يصعب أن ينقل إلى الآخرين ما يجول في فكره فاللغة أداة تعبير، وبدونها لا يستطيع الإنسان أن يتعامل مع غيره من الناس في التواصل والمشاركة والتفاعل. إن الطفل ينقل من البيت إلى المدرسة الابتدائية، وهو يعبر له عن أفكاره بجمل وكلمات هي أقرب ما تكون إلى اللغة العامية فدور المدرسة هنا هو أن تنقل الطفل من هذه اللغة إلى اللغة العربية الفصيحة. ويتم ذلك أول ما يتم عن طريق: المحادثة والتعبير الشفوي الذي يشكل أول الوسائل في تدريب الطالب على التكلم باللغة العربية الفصيحة. وبعد أن يتدرب الطالب على التعبير الشفوي يتدرب أيضاً على قراءة الأحرف والكلمات والجمل، ثم بعدها إلى عملية الكتابة، التي تبدأ بعد مرحلتي التعبير والقراءة.

المبادئ الأساسية في الكتابة في الصف الأول الأساسي:

هناك مبادئ أساسية لا بد أن يلم بها طالب الصف الأول الأساسي من أجل تدريبه على الكتابة منها:

١- على المعلم أن ينمي عند الطالب الرغبة في الكتابة، بحيث يشعر أنها مهمة في حياته اليومية، مثلها مثل أهمية القراءة أو التكلم، كما وعلى المعلم أن ينمي عنده اتجاهات إيجابية نحو الكتابة على أنها وسيلة اتصال هامة وضرورية مع الآخرين.

٢- لا يجوز للطالب أن يكتب كلمة دون أن يتعرف على حروفها، قراءة وكتابة، وعليه أن يميز الحروف بأشكالها المختلفة، قبل أن يكتب الكلمة التي تشكل من هذه الحروف.

٣- لا يجوز للطالب أن يكتب الكلمة إلا إذا كان قادراً على لفظها لفظاً صحيحا، وقادراً أيضاً على فهم ما تشير إليه في المعنى.

٤- على المعلم أن يدرك أن تعليم الطفل مبادئ الكتابة لا يأتي عن طريق تدريبه على الإكثار من نسخ الدروس أو كتابة النماذج، وإنما يأتي عن طريق تدريبه على الكتابة للكلمات التي يلفظها، ومعرفته بالحروف التي تكونها: تدريباً هادفاً لا يتجاوز عدداً محدوداً من الأسطر.

٥- يستحسن أن يتدرب الطلاب على ما ورد في كراس الكتابة المصمم خصيصاً لطلبة الصف الأول. وهذا الكراس مكتوب بخط الرقعة . فإذا تدرب الطلاب على نسخ ما ورد في الكتاب المدرسي بخط النسخ ، فإنهم يقعون في ازدواجية خطرة بين الكتابة بخط الرقعي وبين الكتابة بخط النسخي.

أسس تعليم الكتابة في الصف الأول الأساسي :

هنالك أسس على المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار عند تعليم الكتابة لهذا الصف من بينها :

١- أن تتكون لدى الطالب ذخيرة من الكلمات والجمل قبل أن يبدأ عملية الكتابة.

٢- أن يبدأ الطالب بكتابة الحروف في أشكالها المختلفة، قبل أن يبدأ بالكلمة التي تحتوي على هذه الحروف، فلا يجوز أن يكتب الطالب كلمة ما، قبل أن يتعرف على حروفها قراءة وكتابة.

٣- أن يتدرب الطالب على تركيب كلمة من عدة حروف تعلمها سابقا.

٤- أن يتدرب الطالب على الوضوح والتناسق في الكتابة والتقيد بموقع الحرف والكلمة في السطر، وأن يتعود على النظافة والترتيب.

٥- أن ننمي عنده مهارة السرعة في الكتابة بما يتناسب مع مرحلة نموه ومستوى صفه. فكثير من طلاب هذا الصف يبطئون في الكتابة على الرغم من أن كتابتهم سليمة وخالية من الأخطاء، ولمعالجة مثل هذه الظاهرة، علينا أن نشجعهم السرعة في الكتابة أثناء ملاحظتنا لما يكتبوه ولا مانع أن يكرر الطالب البطيء كتابة الكلمة أو الجملة المراد كتابتها أكثر من غيره من الطلاب، فالطالب عندما يكتب الجملة لأول مرة، فإنه يستغرق في كتابتها وقتاً أطول مما لو كتبها مرة ثانية، فكلما كرر كتابة الجملة أو كلمة أو حرف فإن الفترة التي يستغرقها في كتابتها تكون أقل من الفترة التي سبقتها.

٦- أن يتدرب الطالب على كتابة الكلمات والجمل التي مرت معه، شريطة أن يكون قد تعرف على حروفها قبل كتابتها.

٧- أن يكون الطالب قادراً في نهاية العام الدراسي على كتابة كلمات من الذاكرة. وذلك عن طريق عرضها عليه أولا، للتعرف على صورتها وشكلها وحروفها ثم تحجب عنه؛ ليقوم بعدها بالكتابة، دون أن ينظر إليها، وهذا يشكل خطوة إلى تدريب الطالب على الإملاء المنظور فيما بعد.

وضع الطالب أثناء الكتابة:

يجب أن يعنى معلم المرحلة الأساسية الدنيا بجلسة الطالب في أثناء الكتابة، فإن الجلسة غير الصحيحة تؤدي إلى تشويه شكل الجسم، وقد اتضح أن الجلسة الصحيحة وطريقة مسكة القلم ووضع الدفتر له أثر في تحسين الخط وسرعة الكتابة. لذا يجب التأكيد على الجلسة الصحيحة في دروس تعليم الكتابة وغيرها من الدروس؛ لأن إهمال ذلك يصبح بمثابة العادة التي يصعب التخلص منها أو تعديله.

الجسم:

ينبغي أن يعتاد الطالب الجلوس الصحي بحيث يكون جذعه عمودياً على فخذه رافعاً رأسه، واضعاً ساعده الأيسر على الطاولة، وساعده الأيمن قائم بالعبء الأكبر من الكتابة. ويجب عدم حني الظهر في أثناء الكتابة، ويجب أن تكون الذراع اليمنى حرة تماما؛ كي تؤدي كل الحركات المطلوبة، أما اليد اليسرى فإنها تثبت الورقة وتحركها (يونس وآخرون،١٩٩٤).

القلم:

لإمساك القلم أهمية كبيرة في شكل الخط وجودته، ولهذا يجب أن يعتاد الطالب منذ البداية الطريقة الصحيحة لإمساك القلم، فالسبابة على جانب القلم الأيمن والإبهام على جانبه الأيسر والوسطى يرتكز عليها القلم. ويجب أن لا يكون

القلم قصيراً جداً فيدخل في جوف اليد ولا يضبط مسكه، وأن يبعد سن القلم عن أطراف الأصابع حتى لا تتلوث بالحبر وتلوث معها سطح الورقة (عفيفي،١٩٨٠)

الكراسة:

يجب أن توضع الكراسة على الطاولة بزاوية ميل حافتها تقدر ب(٣٠°-٤٠°) ليتمكن الطالب من رؤية كتابته واستقامتها على السطر، ومن الخطأ تأكيد بعض المربين على موازاة الكراسة لحافة المقعد؛ لأن يد الطالب تحجب ما يكتب، فيعمد الطالب إلى حني جذعه وإمالة رأسه لينظر كتابته.

ويجب أن يكون الدفتر على بعد (٣٠-٣٥سم) من العين (زريق،١٩٨٧).

بعض الاستراتيجيات التي تسهم في تحسين مهارات الكتابة:

١- أنشطة السبورة الطباشيرية:

يمكن استخدام هذه الأنشطة قبل أن يبدأ المعلم الدروس المتعلقة بالكتابة اليدوية (الخط) كرسم الدوائر والخطوط والأشكال الهندسية والعددية أو الأرقام بخط كبير على السبورة من قبل الطلبة وهذا يمكنهم من تحريك وتدريب عضلات الأكتاف والذراعين واليدين والأصابع والتآزر الحسي الحركي.

٢- توفير مواد لممارسة الحركات الدقيقة للكتابة:

لتمثل عملية تدريب الطلبة على استخدام الألوان الطباشيرية والصلصال عملاً مساعداً في إكسابهم المهارات والحركات الدقيقة للكتابة المتعلقة بالحروف والأشكال والأرقام.

٣- استخدام قوالب وحروف بلا ستيكية:

يمكن عمل حروف أو قوالب بلاستيكية للكتابة تشمل الحروف والأرقام وبعض الكلمات والأشكال الهندسية. ويطلب من الطلبة تحسس هذه الحروف والأرقام بواحد من أصابعهم وبالقلم مع تثبيت وضع الحرف على الورق أو السبورة حتى لا تتحرك في أثناء كتابة الطفل للحرف.

٤-اقتفاء الحرف أوتتبعه:

يمكن كتابة حروف أو أرقام أو أشكال بالخط الأسود العريض على ورق أبيض حائطي. ويطلب من الطلبة اقتفاء أثر الحرف أو الرقم أو الشكل. ويمكن تدريبهم على استخدام ورق الشفاف لكشف الحروف والأرقام. وإعادة طبعها على ورق آخر ملون، حيث يتم الإدراك البصري لدى الطلبة عبر ممارسة هذه الأنشطة.

٥-الورق المخطط أو تخطيط الورق:

يمكن الكتابة اليدوية باستخدام ورق مخطط بخطوط كبيرة، ومساعدة الطلبة على إحلال الحروف وتسكينها داخل هذه الخطوط، مع تدريبهم على مراعاة قواعد كتابة الحروف والأرقام. ويمكن أن تكون خطوط المسافات بلون مغاير لخطوط الكتابة.

٦-تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها:

يمكن تدريس كتابة الحروف حسب درجة صعوبتها مبتدئاً بالحروف سهلة الكتابة وهي حروف: (ا-ب-ت-ث-د-ذ-ر-ز-ك)، ومن ثم الحروف الصعبة نسبياً وهي حروف: (ج-ح-س-ش-ص-ض-ع-غ-ف-ق-ل-م-ن-ه-ي).

٧- استخدام الدلالات اللفظية المنطوقة:

يمكن مساعدة الطلبة في ممارسة الحركات الدقيقة للكتابة بشرح اتجاهات تكوين الحـروف وأحجامها، باستخدام تعبيرات لفظية. مع ملاحظة عدم تشـتيت انتبـاه الطفـل بتعلـيمات كثـيرة أو مستفيضة تصرف الطالب عن المهمة الأصلية.

٨-استخدام الكلمات والجمل :

بعد التأكد من تعلم الطلبة كتابة الحروف مفردة، يقـوم المعلـم بتعلـيمهم كتابـة الكلـمات والجمل. وتدريبهم على المسافات وأحجام الحروف والحروف المستقرة على السطر والنازلة عنه.

الفصل السابع عشر

تدريس الإمـــلاء وأنواعــــــــــه

أنواع الإملاء يمكن تقسيم الإملاء إلى الأقسام التالية :

١. إملاء المنقول :

يستخدم هذا النوع من الإملاء في الصف الثاني الابتدائي ونهاية الصف الأول الابتـدائي. ويـتم هذا الأمر بعرض القطعة على الطلاب، إما بكتابتها على السبورة بخط مرتب وجميل أو كتابتها على بطاقة كبيرة تعلق على السبورة. فيقوم المعلم بقراءة هذه القطعة قراءة نموذجية عـدة مـرات، ثـم يطلب من بعض الطلاب قراءتها بشكل فردي. وبعد ذلك يطلب منهم التركيز عـلى كـل كلمـة فيهـا من أجل أن تثبت صورتها في أذهانهم. ثم يناقش المعلم مع طلابه كل كلمة فيها. ويكلـف بعضـهم بتهجئة حروف بعض الكلمات الصعبة فيها. وبعد ذلك يطلب منهم إملاء القطعة في دفـاترهـم عـن طريق إعطائهم الحرية الكاملة في النظر إلى القطعة دون أن تحجب عنهم، وعلى المعلم أن يتجـول هنا بين الطلاب ليتأكد مـن أن الطـلاب نقلـوا كلـمات القطعـة في دفـاترهم نقـلاً سـليماً، وأن ينبـه المخطئين منهم، فيطلب من كل مخطئ أن يقارن بين الكلمة التي كتبها وصورة الكلمة على البطاقة أو اللوحة التي أمامه؛ من أجل أن يعيد النظر في كتابتها صحيحة.

لقد سمي الإملاء المنقول بهذا الاسم لأن القطعة لا تحجب عن الطـلاب أثنـاء كتـابتهم لهـا. فهم يحاكون كيفية كتابة الكلمة عن طريق نقلها في دفاترهم

بواسطة النظر إليها. وينبغي أن تكون قصيرة ومتناسقة مع مستوى الطلاب، بحيث يستطيعون فهم معناها وتهجئة كلماتها.

بعد أن يتدرب الطلاب على نقل القطعة فترة مناسبة من الوقت، يتعين على المعلم أن يختبر قدرتهم على الكتابة بين آن وآخر وذلك عن طريق تكليفهم بتهجئة بعض الكلمات التي مرت معهم سابقاً، والتي كتبوها في دروس سابقة، وأن يعرض عليهم قصة مكتوبة على بطاقات بجانب بعضها البعض؛ لتشكيل تلك القصة، ونفترض أن تكون كلمات هذه القصة مألوفة ومعروفة لديهم قراءة وكتابة. وبعد أن يتم ترتيب القصة يكلفهم بنقلها في دفاترهم، ويطالبهم بتأمل كلماتها؛ من أجل أن تثبت صورتها في أذهانهم؛ ليكونوا قادرين على رسمها في دفاترهم.

٢- الإملاء المنظور :

يستخدم هذا النوع من الإملاء في الصفين الثالث والرابع الابتدائيين. وقد سمي بالمنظور؛ لأن الطلبة ينظرون مسبقاً إلى القطعة التي ستملى عليهم. وهو يختلف عن المنقول في: إن المعلم يحجب القطعة عن أعين التلاميذ أثناء إملائها عليهم. أما الخطوات التي نتبعها في تدريس الإملاء فتتم على النحو التالي:

أ- يقوم المعلم بكتابة القطعة على السبورة أو على لوحة أو بطاقة كبيرة ثم يعرضها أمام الطلاب. ويقوم بقراءتها قراءة معبرة ومتأنية، مركزاً على مخارج الحروف فيها.

ب- يقوم بعض الطلاب بقراءتها قراءة فردية مع تشجيع المعلم للطلاب على ضرورة الانتباه لصورة كل كلمة أثناء القراءة.

ج- يقوم المعلم بمناقشة القطعة مع طلابه لتشمل هذه المناقشة: المعنى العام للقطعة، معاني الكلمات الغريبة فيها، الهجاء لكلماتها الصعبة التي تركز عليها القطعة.

د- يقوم المعلم بحجب القطعة عن أعين التلاميذ. ثم يقوم بإملائها عليهم.

ه- يقوم المعلم بقراءة القطعة مرة ثانية قراءة متأنية ليتلافى الطلبة الأخطاء التي وقعوا فيها.

٣- الإملاء المسموع :

يختلف هذا النوع من الإملاء عن النوعين الأوليين حيث أن المعلم لا يكتب القطعة ويضعها أما الطلاب ليروها، بل ليسمعوها عند قراءة المعلم لها. وهذا الإملاء يستعمل في الصف الرابع فما فوق وخطواته تكون على النحو التالي:

١- يهيئ المعلم قطعة للإملاء تتناسب مع مستوى الصف، ثم يقرؤها أمام الطلاب عدة مرات.

٢- يقوم المعلم بمناقشة أفكار ومعاني القطعة وهجاء بعض كلماتها التي يريد التركيز عليها ثم يقوم الطلاب بتهجئة كلمات صعبة متشابهة لها. فإذا أراد المعلم منهم فيها الألف بنوعيها المقصورة والممدودة، حتى إذا قام الطلاب بتهجئة الكلمة التي تحتوي على أي من المقصورة أو الممدودة، يعرض لهم كلمات متشابهة ليقوموا بتهجئتها.

٣- يقوم المعلم بعد ذلك بإملائها على الطلاب كقطعة كاملة، على أن يكون الإملاء لجمل وليس لكلمات.

٤- يقوم المعلم بقراءة القطعة ثانية؛ ليتدارك الطلبة الأخطاء التي وقعوا فيها.

طريقة تصحيح الإملاء :

بعد أن يجمع المعلم دفاتر التلاميذ يقوم بتصحيحها بإحدى الطرق التالية:

١- يكتب المعلم القطعة على السبورة، أو يعرضها عليهم إن كانت مكتوبة، ويوزع الدفاتر على أصحابها، ثم يكلف كل طالب أن يصحح دفتره الخاص به، على ضوء رؤيته للقطعة الموجودة أمامه، وينبه الطلاب إلى ضرورة التركيز على كل كلمة فيها؛ من أجل التعرف على الأخطاء التي وقعوا فيها. ويطلب من كل طالب أن يضع خطاً تحت كل كلمة أخطأ في إملائها. ويكلف المخطئ منهم بكتابة الكلمة الخاطئة بشكلها الصحيح في الدفتر نفسه، وتحت القطعة مباشرة، ثم يجمع الدفاتر من الطلبة ويقوم بتصحيحها مرة ثانية في المنزل؛ ليتأكد من أن كل طالب قام بتصحيح دفتره على الوجه الأكمل.

إن تصحيح المعلم لدفاتر الإملاء أمر ضروري وهام؛ لأنه ينمي عند الطلبة القدرة على تصحيح الأخطاء الإملائية التي وقعوا بها، ويولد عندهم دافعاً ورغبة في درس الإملاء إضافة إلى أنه يعودهم على الاهتمام بالعمل الذي يقومون به.

٢- يكتب المعلم القطعة على السبورة أو يعرضها إن كانت مكتوبة. ويطلب من كل طالب أن يصحح دفتر جاره الذي بجانبه، عن طريق وضع خط تحت كل كلمة خاطئة، فإذا انتهى من ذلك، قام بجمعها وتولى تصحيحها خارج الصف بنفسه؛ ليتأكد من أن كل طالب قام بواجبه على أفضل وجه، وأنه لم يتغاض عن أي خطأ. وبعد ذلك يوزع المعلم الدفاتر على الطلاب ويقوم كل طالب بكتابة الكلمة الخاطئة بشكلها الصحيح على أن يعرض المعلم عليهم القطعة مرة ثانية؛ ليتأكدوا فعلاً من كيفية كتابة الكلمة كتابة صحيحة.

٣- يقوم المعلم بجمع الدفاتر وتصحيحها في البيت ثم يوزعها على الطلبة بعد ذلك التصحيح؛ ليصحح كل طالب خطأه.

٤- على المعلم ألا يعتمد على طريقة واحدة من هذه الطرق الآنفة الذكر. بل عليه أن ينوع خلال السنة. بين هذه الطرق الثلاث، وذلك من أجل: التشويق، وتوليد الرغبة عند الطلبة؛ ولكي لا يكون أسلوب التصحيح مكرراً باستمرار؛ لأن ذلك يؤدي إلى: السأم والضجر عند الطالب، ويقتل عنده روح الشوق والانتباه لمادة الإملاء.

الأناشيـــــــد :

يقصد بالأناشيد القطع الشعرية السهلة، ذات النغمات الخاصة وتصلح للإلقاء الجمعي، كما تصلح للإلقاء الفردي. وتختلف عن المحفوظات بما يلي:

١- الأناشيد لا تكون إلا شعراً بخلاف المحفوظات التي قد تكون شعراً أو نثراً.

٢- معظم الأناشيد تعالج موضوعات قومية أو سياسية أو وطنية أو دينية، بينما المحفوظات تعالج إلى جانب الموضوعات السابقة موضوعات أخرى: كالوصف، والغزل، والهجاء، والمشاكل الاجتماعية.

٣- تعبير الأناشيد غاية في حد ذاتها، من شأنها أن تبعث النشوة في النفوس بخلاف المحفوظات التي تشكل وسيلة لكسب الثروة اللغوية أو الفكرية.

٤- تلحن الأناشيد في العادة تلحيناً موسيقياً، بخلاف المحفوظات التي تتطلب القدرة على الإلقاء، والتفاعل مع القطعة دونما اهتمام باللحن الموسيقي.

٥- إن الأناشيد تخاطب العاطفة أكثر من العقل بينما المحفوظات تخاطب الفكر قبل العاطفة.

الفصل الثامن عشر

تدريس الأناشيد في الصفين الأول والثاني الأساسيين

إن قدرة الطلاب في هذين الصفين على القراءة قدرة محدودة، ومن الصعب أن يكونوا قادرين على قراءة الأنشودة كقطعة مكتوبة. لذا يعتمد في تدريس الأناشيد في هذين الصفين على فطرة الأطفال وحبهم للتغني واللعب، ويمكن للمعلم أن يتبع معهم في تدريس النشيد ما يأتي:

١- يقوم المعلم بإلقاء لحن النشيد مجرداً عن اللفظ، ثم يطالبهم بمحاكاته من أجل أن يتقنوا اللحن، فإذا عجزوا عن ذلك يعزف المعلم لحن النشيد بواسطة آلة موسيقية عدة مرات، فإذا ألف التلاميذ اللحن، قام بأداء النشيد الخاص مصحوباً بالعزف على الآلة الموسيقية.

٢- على المعلم أن يدرك أن كل مقطوعة غنائية لها طبيعتها الخاصة بها من حيث: التوافق بين النغم والإيقاع ومعاني الألفاظ وميزان الشعر، لذا يشترط في كل مقطوعة أن يوجد تناسب فيها بين المقاطع اللحنية والمقاطع اللفظية؛ ليكون الطلاب قادرين على تمييز الأصوات والنغمات.

٣- على المعلم أن يدربهم على استعمال بعض الآلات الموسيقية البسيطة كالدفوف، وأن يعطيهم الحرية الكاملة في اختيار الإيقاعات التي تستهويهم.

٤- على المعلم ألا يجبرهم على حفظ النشيد بل عليه أن يغني هذا النشيد أمامهم عدة مرات عن طريق استعمال الآلة الموسيقية؛ لأن الأطفال إذا ألفوا النشيدة واستهوتهم فإنهم سرعان ما يحفظونها دون إجبار أو إكراه.

٥- ينبغي على المعلم أن يشجع تلاميذه على التغني بالأناشيد لا في دروس الأناشيد وحدها، ولكن في جميع المناسبات التي تتم في المدرسة. فالأطفال الصغار سريعو الحفظ للأناشيد التي تتفق مع ميولهم واهتماماتهم وأمزجتهم.

٦- المفروض بمعلم اللغة العربية أن يجيد التلحين والعزف على الآلات الموسيقية فإن تعذر ذلك، عليه أن يترك هذا الجانب لمعلم الموسيقى في المدرسة.

٧- يستحسن أن يقترن النشيد بالحركات والإيماءات التي تساعد على التعبير الكامل والتفاعل مع نغمات النشيدة.

دروس المحفوظات:

تُعطى محفوظات في العادة لطلبة الصف الثالث الابتدائي فما فوق ومن فوائد دراسة المحفوظات ما يلي :

١- تساعد على تنمية الخيال وقوة الحفظ عند الطلاب.

٢- تزود التلاميذ بثروة لغوية كبيرة، وتساعدهم على التعبير السليم.

٣- تساعد التلاميذ على النطق الصحيح والجرأة في الإلقاء والتفاعل مع محتويات القطعة.

٤- تنمي لدى التلاميذ تذوق الجمال وحب الفضيلة وتكوين الذوق الأدبي.

طريقة تدريس المحفوظات :

يمكن للمعلم أن يسير في الخطوات التالية في تدريس المحفوظات وهي :

١. المقدمة : في هذه الخطوة يقوم المعلم بإعطاء فكرة موجزة عن قطعة المحفوظات، والمناسبة التي قيلت فيها، وذلك بأسلوب مشوق ممتع، يثير دافعيتهم نحو التعرف على القطعة.

٢. تكون القطعة مكتوبة على لوحة خاصة أو على بطاقة كبيرة تتسع لها. أو قد يكتبها المعلم بخط واضح ثم يقوم بتصويرها على عدة نسخ، يوزع على كل طالب نسخة منها. ثم يقوم بقراءة القطعة قراءة معبرة، يراعي فيها جودة الإلقاء وإبراز النواحي الجمالية فيها، وتمثل المعاني بشكل جيد.

٣. بعد قراءتها عدة مرات يكلف بعض الطلاب بقراءتها، على ألا يقرأها الطالب الواحد كلها بل يقرأ جزءاً منها، إذا كانت كبيرة. ويوزع الأجزاء الباقية إلى طلاب آخرين، وذلك من أجل أن يشارك أكبر عدد ممكن من الطلاب، ومن أجل ألا يحمل المعلم الطالب فوق طاقته، لأن القطعة إذا كانت كبيرة فإن حماس التلميذ لها سيتلاشى ويقع في أخطاء كثيرة.

٤. يقوم المعلم بشرح الأدبيات الشعرية إذا كانت قصيدة: بيتاً بيتا، ويظهر الجمال في كل بيت منها، ويوضح معناه، ويشير إلى العاطفة التي سيطرت على الشاعر في هذا البيت أو ذاك، كما ويشير إلى ما في الأبيات من معان قومية وأمجاد عربية إن وجدت ، وإذا كانت المحفوظات نثراً ، فإن المعلم يقوم بشرح كل فقرة على حدة. وعلى المعلم في جميع الحالات أن يشجع الطلاب على تفسير الأدبيات الشعرية أو فقرات القطعة إن كانت نثراً ، ينمي عندهم مستقبلاً القدرة على استيعاب المعنى وتذوقها.

٥. يقوم المعلم بمناقشة أفكار تلك القطعة ونقدها وتحليلها إلى عناصرها الثانوية والأساسية، وإبراز عناصر القوة والضعف فيها، وذلك عن طريق مشاركة الطلاب في ذلك.

٦. يقوم المعلم بطرح الأسئلة يكون قد أعدها سابقاً، تتعلق بمحتويات القطعة بشكل يتناولها من جميع جوانبها، ويسألهم في بعض الأسئلة عن معاني الكلمات التي وردت في القطعة، من خلال ارتباطها مع بعضها في الجملة.

طريقة الحفظ لقطع المحفوظات:

حتى تسهل عملية حفظ قطعة المحفوظات على الطلاب، فإن مهمة المعلم الأساسية أن يشبع القطعة شرحاً وتفسيراً ونقداً وتحليلاً ومقارنة وتذوقاً لعناصر الجمال فيها، وتبيان نقاط القوى والضعف في أسلوبها وتراكيبها. فإذا سار المعلم بهذا الاتجاه فإنه يسهل حفظها على الطلاب. وربما يحفظها بعد الكثيرون منهم. أما كيفية حفظ الطلاب للقطعة غيباً فيمكن اتباع الطرق التالية:

١. إذا كانت القطعة قصيرة، فيمكن اتباع الطريقة الكلية التي ترمي إلى حفظ القطعة كلها دفعة واحدة دون تجزئتها إلى أجزاء. وهذه الطريقة تصلح أكثر ما تصلح للأذكياء والموهوبين من الطلاب، أما الطلاب متوسطو الذكاء فإنهم ربما يجدون صعوبة في حفظها بهذه الطريقة.

٢. إذا كانت القطعة كبيرة فيمكن تجزئتها إلى عدة أجزاء أو فقرات. فإذا كانت شعراً يمكن للطالب أن يحفظ كل بيتين أو ثلاثة من الشعر معاً. ثم ينتقل إلى بيتين أو ثلاثة بعدها، إلى أن يحفظ القصيدة كلها. وإذا كانت القطعة من النثر، فيمكن أيضاً أن يحفظ فقرتين أولا، ثم ينتقل بعدها إلى فقرتين أخريين وهكذا إلى أن ينتهي من حفظ القطعة غيباً. وهذه الطريقة فيها تمزيق لوحدة القطعة.

٣. إذا كانت القطعة كبيرة يمكن تجزئتها أيضاً إلى عدة أجزاء، فقد يقسمها إلى أجزاء أربعة أو خمسة أو ستة حسب طول القطعة. فيبدأ بحفظ الجزء الأول، ثم ينتقل إلى الجزء الثاني. ثم يربط في الحفظ بين الجزء الأول والثاني ثم يحفظ الجزء الثالث بشكل منفصل. ثم يربط في الحفظ بين الأجزاء الثلاثة. وهكذا حتى ينتهي من حفظ القطعة كلها. ومن عيوب هذه الطريقة أن التركيز في الحفظ ينصب على الأجزاء الأولى من القطعة أكثر من الأجزاء الأخيرة، وكذلك فإن التركيز على الجزء الأول يكون أكثر من الثاني، والتركيز على

الثاني يكون أكثر من التركيز على الثالث وهكذا ، لكن الطالب في النهاية سيحفظ القطعة كلها بشكل كلي؛ لأنه بدأ بالأجزاء حتى إذا ما انتهى منها تحول بعدها إلى الطريقة الكلية، والتي بواسطتها سيصبح حفظ الطالب للقطعة متوازناً، وبخاصة إذا كثف حفظه للقطعة بالطريقة الكلية التي تحول إليها.

٤. يمكن للطالب أن يجمع بين الطريقة الكلية والطريقة الجزئية في ذهنه، ثم يقوم بتجزئتها إلى وحدات، فيحفظ كل جزء منفصلاً عن الآخر كما بينا (رقم ٢) أو يحفظ الجزء الواحد ثم بعد حفظه ينتقل إلى الجزء الثاني ثم يحفظ الجزئين معاً كما ورد في (رقم ٣). وبعد أن ينهي الطالب حفظ القطعة بطريقة التجزئة يعود إلى حفظها بالطريقة الكلية، لتكون عناصرها مرتبطة مع بعضها البعض في ذهن الطالب. وهذه الطريقة تجمع بين محاسن الطريقة الكلية والطريقة الجزئية.

الفصل التاسع عشر

تعليم التعبير والقواعد والنصوص والظواهر الأدبية

التعبـــير:

يشكل التعبير في اللغة غاية في حد ذاته، ويجمع فـروع اللغـة الأخـرى تشـكل وسـيلة لهـذا التعبير؛ لأن الأصل في اللغة هو أن يكون الطالب قادراً على التكلم بها، وإيصال أفكـاره إلى الآخـرين بواسطتها، سواء أكان التعبير شفوياً أو تحريرياً.

التعبير الشفوي:

إن من أبرز مزايا التعبير الشفوي ما يأتي:

١- ينمي عند الطفل مهارة الحديث.

٢- يشكل القاعدة الأساسية التي يستند عليها الطفل عند انتقاله إلى المرحلة التالية.

٣- يدرب الطفل على الجرأة في القول.

٤- يساعد على إزالة معالم الخجل والحرج لدى الطفل.

أنواع التعبير :

يقسم التعبير إلى الأنواع التالية:

١- التعبير الحر.

٢- التعبير القصصي.

٣- التعبير عن الرموز والصور.

٤- التعبير الشفوي بعد القراءة.

١. التعبير الحر:

يقصد بهذا التعبير أن تترك الحرية للطفل في أن يعبر عما في نفسه دون أن يقاطعه المعلم، أو يمنعه من الحديث، فهو يتكلم عما يجول بخاطره من حوادث مرت معه أو شاهدها أو لمسها. ويشكل هذا النوع أهم أنواع النشاط الذي يقوم به الطفل، ودور المعلم هو أن يفسح المجال للطالب في التكلم عن أي شيء يريده دون أن يقاطعه، أو يصحح أخطاءه بل يتركه على سجيته. صحيح أن الطفل قد يتكلم في بادئ الأمر بلغة يمكن أن تكون عامية، ولكن من خلال الدروس التي سيتعلمها باللغة الفصيحة، فإنه سيقوم لغته مستقبلا، وسيبتعد شيئاً فشيئاً عن اللغة العامية.

يكثر التعبير الحر لدى الطالب في مواقف كثيرة، فقد يعبر عما شاهده في الشارع، وقد يتكلم عن حادثة رآها أو سمع عنها. وقد يتكلم عن نفسه. وقد يقوم بوصف منظر طبيعي. وقد يعبر عن حفلة تمت في المدرسة.

٢. التعبير القصصي :

يميل الطفل في المرحلة الابتدائية إلى سماع القصص، وقد لا ينام في فراشه إلا إذا قامت أمه أو جدته أو أحد أفراد أسرته على سرد قصة على مسامعه، فعلى المعلم أن يستغل شغف الطفل بالقصة. ويشجعه على ذلك في الصف، كأن يطلب من أحدهم أن يسرد عليه قصة أعجبته ليحكيها أمام الأطفال الآخرين، إذ أن تشجيع المعلم لبعض الطلاب في إلقاء القصص داخل الصف ينمي لديهم مهارة الحديث والقدرة في التكلم ويشجع الخجولين منهم أن سيسردوا ما عندهم من قصص، كما أن القصص نفسها تنمي الخيال، إذ ربما يبتكرون قصة لم يسمعوها من قبل، وربما يستعرضون حادثة معينة أو خبرة مروا بها، فيحبكونها على شكل قصة لم تكن من قبل، بل جاءت من بنات أفكارهم، وعليه أن يناقش الطلبة في حوادث

القصة ومجرياتها من أجل أن يظهر الهدف التربوي لهذه القصة، ومن المستحسن أن يلقي على أطفاله قصصاً مختلفة ومتنوعة ممتعة؛ من أجل أن يعودهم على محاكاتها.

٣. التعبير عن الرموز والصور :

يشكل التعبير عن الصور أو الرموز نمطا آخرا من أنماط التعبير. نعرض على الطالب صورة ونطلب منه أن يدقق وينظر ما فيها، ثم يعبر بلغته عما يرمز إليه. وهذا من شأنه أن ينمي عنده القدرة على: الملاحظة والمهارة في تحويل رموز الصور إلى كلمات وجمل وألفاظ، بمعنى أننا ننقل الطفل من الأشياء المرئية إلى الأشياء المحكية، وقد نعرض عليه صوراً مختلفة ومتتالية؛ ليشكل منها قصة قصيرة.

٤. ا لتعبير الشفوي بعد القراءة:

بعد أن يكون الطالب قادراً على قراءة موضوع ما قراءة سليمة، يمكن أن نكلفه بإعطاء الأفكار الرئيسية لهذا الموضوع عن طريق التعبير الشفوي ، فقد نسأله بعض الأسئلة ثم نطلب منه أن يجيب إجابة تامة، وقد نعرّض التلميذ إلى مشكلة في القطعة المقروءة، ونطلب من كل واحد إعطاء رأيه فيها، والهدف من ذلك هو أن ندربه على التعبير الشفوي وأن نعوّده على النقد في حدود قدراته.

٥. التعبير التحريري :

يقصد بهذا النوع من التعبير هو أن يكتب الطفل ما يجول في نفسه من أفكار بعبارات صحيحة سليمة خالية من الأخطاء النحوية والإملائية. ويتناول هذا النوع من التعبير أشكالاً مختلفة. وقد نطلب منه أن يصف منظراً أعجبه، وقد نطلب منه كتابة رسالة، وقد نعرض له بعض الصور ليعبر عنها كتابياً، وقد نطلب منه أن يكتب ما يجول في خاطره، حسب قدرته واستعداده. ويمكن أن نكلف الطفل بهذا النوع من التعبير اعتباراً من الصف الثالث الابتدائي، حتى إذا وصل إلى الصف

الرابع يكون قد تدرب على التعبير الكتابي، فينتقل المعلم معه في هذا الصف إلى مرحلة أكثر تعقيداً من قبل، حيث يهتم بأسلوب الطفل لتقويم كتابته، أما في الصف الخامس فيمكن أن يعرض عليه موضوعات تتفق مع ميوله وقدراته؛ ليحدد الأفكار الرئيسية فيها، من أجل أن يربطها مع بعضها البعض. أما في الصف السادس فإن دور المعلم يزداد أكثر من قبل، إذ عليه أن يوجه عناية الطلاب إلى الاهتمام بجمال الأسلوب والثقة في تنظيم الأفكار واستعمال علامات الترقيم المختلفة، ومراعاة قواعد اللغة ما أمكن ، وكتابة الجمل بخط خال من الأخطاء الإملائية، وأن يشجع المبدعين منهم في إبراز كتاباتهم إما عن طريق: قراءتها أمام الطلاب، أو عرضها على لوحة معينة ليتمكنوا من الاطلاع عليها وقراءتها، وهذا يشكل حافزاً كثيراً على التسابق فيما بينهم، فحاول كل واحد منهم أن يحظى موضوعه بالتقدير ليقرأه على الطلاب أو يعلق في لوحات الصف.

تصويب الأخطاء في التعبير :

قد يقع التلاميذ في بعض الأخطاء سواء أكان ذلك في التعبير الشفوي أم التعبير التحريري. وعلى المعلم أن يعالج مثل هذه الأخطاء بروية وحكمة، دون أن يخلق عندهم نوعاً من الإحباط. فالطالب الذي يكتب موضوعاً معيناً. ويرى أن المعلم قد قام بتصحيح كل جملة فيه، يصاب بنوع من عدم الثقة في نفسه، مما يجعله يحجم عن كتابة أي شيء مستقبلاً. وهنا لابد للمعلم لتشجيع الطفل على الكتابة أن يصحح الأخطاء الفاحشة فقط، وبعض التراكيب الركيكة وليس كلها؛ حتى يشجع أطفاله على الكتابة والاسترسال فيها. ومع تقدمهم في الكتابة يقوم على الأخذ بيدهم شيئاً فشيئاً إلى أن يتقنوا بعد ذلك فن التعبير الكتابي. لذا فمن واجب المعلم أن يتغاضى عن كثير من أخطاء التلاميذ عند تصويب تلك الأخطاء، على ألا يضر ذلك بهم مستقبلا، ويصبح الخطأ عادة ملازمة لهم. أما ما يتعلق بالتعبير

الشفوي فعلى المعلم أن لا يقاطع الطفل وهو يتكلم وأن لا يسمح للأطفال الآخرين بمقاطعته؛ كي لا يولد عنده عدم الثقة في نفسه، ويمكنه أن يصحح الخطأ بعد أن ينهي التلميذ حديثه .

التعبير في المدارس الثانوية :

يلاحظ أن الكثرة الكاثرة من الطلاب يصلون إلى المرحلة الثانوية دون أن يكونوا قادرين على التعبير عن موضوع معين. فإذا ما كتبوا موضوعاً ما نجده مليئاً بالأخطاء النحوية، والإملائية، كما نجد الكثيرين منهم يعجز عن التعبير عن أفكاره بكل يسر وسهولة. فالواحد منهم يحاول أن يركب جملاً من كلمات رنانة خالية من المضمون، وفي ظنه أن الهدف من الكتابة هو أن يكتب بألفاظ غريبة وكلمات صعبة دونما نظر إلى معنى ما يكتبه، وكأن انتقاء الألفاظ غاية في حد ذاتها، مع أن الجمل والتراكيب التي يكتبها ما هي إلا وسيلة لإظهار المعنى الذي يريده.

إن مثل هذا الضعف في المرحلة الثانوية ينتقل أثره إلى المرحلة الجامعية، فنجد الطالب الجامعي إذا ما طلب منه أن يكتب تقريراً عن موضوع معين، فإنه سرعان ما يذهب إلى المكتبة ويتناول الكتب ذات الصلة بهذا الموضوع. وبدلاً من أن يقرأ ما يحتاجه في موضوعه، ويفهمه ويستوعبه ويقوم بترجمته بلغته الخاصة، فإنه يقوم بكتابة جملة من هنا وجملة من هناك، ودون أن يكون له دور في صياغتها، فيضعها إلى جانب بعضها ليركب منها موضوعه الذي طلب منه. وقد يعجز عن هذا فيعتمد على كتاب ما فيكتبها ويسندها إلى نفسه.

إن مرد ذلك ليس لأن الطالب يحاول الغش، وإنما يلجأ إلى ذلك لأنه لا يستطيع الكتابة والتعبير عن المعنى بجمل من عنده، مما يضطره إلى ذلك اضطرارا. إن هذا الضعف الذي يعانيه الطلاب في المدارس الثانوية أو الجامعية ناتج بالدرجة الأولى عن عدم تدريبهم على الكتابة وهم في المرحلة الابتدائية تدريباً سليما، كما

أن المتعلم لم يختر لهم المواضيع ذات الصلة بحياتهم اليومية وخبراتهم، كما ولم يختر لهم المواضيع ذات الصلة باهتماماتهم وقدراتهم وقابلياتهم. وبالتالي فإن تصحيحه لموضوعاتهم فيه كثير من التدقيق الذي لا مبرر له. فقد يقوم المعلم بشطب جميع الجمل التي كتبها التلميذ، ليستبدلها بجمل من عنده، غير مراع أن الأسلوب الذي يكتب به الطالب هو في موضوع التدريب على الكتابة، وليس في موضوع أن يكون مؤلفاً أو باحثاً.

كيف نعالج مشكلات التعبير لدى طلبة المرحلة الثانوية ؟

١- أن تدرب الطلاب على جمع أفكارهم عن الموضوع قبل أن يبدأوا بالكتابة عنه.

٢- ألا ينصرفوا في كتابتهم على اختيار الألفاظ، فيعصرون تفكيرهم من أجل أن يخرجوا بألفاظ وجمل وتراكيب على حساب المعنى، بل عليهم ألا ينظروا كثيراً إلى الأسلوب الذي يكتبون به، بل إلى المعنى الذي يريدون إيصاله إلى الآخرين، فانصراف جهدهم إلى الألفاظ يفسد المعنى، وتصبح التراكيب والجمل غاية في حد ذاتها، بدلاً من أن تكون وسيلة لتوضيح المعاني.

٣- أن ينظم الطلاب عناصر الموضوع في أذهانهم تنظيماً مترابطاً ومنسجماً مع بعضه البعض قبل الكتابة، حتى إذا ما بدأوا بالكتابة انصرفوا في كتابتهم إلى التعبير عن المعنى دونما نظر إلى الأسلوب الذي يعتبرون به عنه، حتى إذا ما انتهوا من ذلك، قاموا بمراجعة أسلوبهم مرة ثانية لتصويب الأخطاء النحوية أو الإملائية التي وقعوا فيها، واستبدال التراكيب التي وجدوها ركيكة إلى تراكيب قوية ومتينة.

٤- أن نشجع الطلاب على المطالعة في الكتب الخارجية ليتزودوا بكثير من الألفاظ والتراكيب التي استعملها الآخرون، ولنثري خبراتهم بأفكار جديدة عن مواضيع مختلفة.

٥- أن ننمي عند الطلاب المهارة في اختيار الألفاظ الملائمة للأفكار، وأن نبين لهم أن الأسلوب الصحيح في الكتابة ليس هو ما احتوى على كلمات غامضة وتراكيب معقدة. وإنما هو الأسلوب الذي يريح القارئ بتعابيره وألفاظه وينقل الفكرة دونما غموض أو تعقيد بأسلوب سلس من السهل الممتنع.

٦- أن ندرب الطلاب على علامات الترقيم المختلفة كالتعجب والاستفهام، والفاصلة، والنقطة، ونبين لهم أن استعمال هذه العلامات في موقعها الصحيح يدل على قدرتهم على تنظيم أفكارهم، وترتيب جملهم ترتيباً متصلاً مع بعضها البعض.

٧- تشجيع الطلاب على حفظ الكثير من النصوص الأدبية المختلفة، وحفظ الكثير من الأحاديث والآيات القرآنية.

٨- تدريب التلاميذ على الإلقاء الشفوي أمام الطلاب للمواضيع التي يريدون الكتابة عنها، وذلك من أجل تعويدهم على الانصراف في التعبير إلى المعنى قبل أي شيء آخر.

٩- تدريب الطلاب على المناقشة الحرة في شتى المواضيع التي يحتاجونها للكتابة من أجل التدريب عليها شفوياً قبل التدرب عليها كتابياً.

تدريس القواعد :

تشكل القواعد مادة أساسية في اللغة لا نستغني عنها في جميع فروع اللغة، فالقواعد وسيلة لضبط الكلام وليست غاية نسعى إليها، والهدف من دراستها هو أن يقرأ الطالب قراءة سليمة بلغة فصيحة خالية من الأخطاء النحوية.

يرى بعض المربين أنه لا مبرر لدراسة القواعد كمادة منفصلة ، بل يمكن تدريب الطلاب وتقويم ألسنتهم عن طريق التعبير والقراءة الجهرية، وأصحاب هذا الرأي يبدون الحجج التالية:

١- إن اللغة نشأت قبل القواعد، وأجدادنا لم يكونوا يعرفون أن للغة قواعد وأصولاً، فقد كانوا يتكلمون على السليقة بلغة فصيحة خالية من اللحن، وكان الأعرابي الذي يسكن في الصحراء يشكل الحكم والمرجع الأساسي بين علماء النحو عندما يختلفون في لفظ كلمة أو قراءة جملة.

٢- إن الطفل في صغره يحاكي لغة أبوية ومن يتصل معهم ، فهو يتكلم العامية كما يسمعها، دون أن ندربه على التقيد بقواعد هذه اللغة. وعلى ضوء ذلك يمكننا أن ندربه أيضاً على التكلم باللغة الفصيحة عندما يلتحق بالمدرسة، دون أن نشير إلى وجود قواعد معينة، على الطالب أن يلتزم بها. فمن خلال تقويمنا للمعوج من لغة الطالب يمكننا تدريبه على مهارة القراءة والكتابة بلغة فصيحة دون أن يلحن.

٣- إن قواعد اللغة ما هي إلا وسيلة لتقويم لغة الطالب: قراءة وكتابة وتعبيراً فإذا درسناه قواعد اللغة كمادة منفصلة، يمكن أن يعتبرها غاية في حد ذاتها. فيقوم باستظهارها وحفظها غيباً دون أن يوظفها في مواقف كلامية أو كتابية أو تعبيرية، ودون أن يهتم بالجانب التطبيقي لها في حياته العملية.

٤- إن قواعد اللغة تشكل مادة جافة وصعبة تنفر التلاميذ من دراستها؛ لأنها نواحي تجريدية بعيدة عن النواحي الحسية. كما فيها كثير من التحليلات والتمرينات المختلفة التي يعجز التلميذ عنها.

٥- إن دراسة القواعد لا تشفع للطالب من الوقوع في الخطأ أثناء القراءة أو الكتابة فهو في ذلك يدرس مادة القواعد في معزل عن المواد الأخرى، ولا

نستغرب أن الطالب قد يحفظ كثيراً من قواعد اللغة لكنه لا يستطيع تطبيق هذه القواعد في المواد الأخرى في حياته اليومية.

كثير من علماء اللغة يعتبرون أن دراسة القواعد كمادة مستقلة أمر أساسي وضروري ومن الصعب أن نستغني عنه في الوقت الحاضر، ويوردون حججهم على النحو التالي:

١- تشكل مادة القواعد صمام الأمان والمرجع الرئيسي لكل إنسان يلتبس عليه قراءة نص أو كتابة جملة.

٢- إن وجود اللغة العامية إلى جانب اللغة الفصيحة جعل الطلاب يخلطون بين اللغتين، مما ترتب عليه ظهور اللحن في أحاديثهم؛ وجعل الحاجة ملحة لتدريس مادة القواعد، لتستقيم ألسنة الطلاب، ويبتعدوا عن التعبير والكتابة باللغة العامية.

٣- تشكل مادة القواعد مجالاً للتفكير والمهارات العقلية المختلفة لدى الطلاب، فإذا اصطفوا بنص معين لم يفهموه، أو يقرؤوه صحيحاً، لجأوا إلى قواعد اللغة لتنقذهم من الخطأ الذي يمكن أن يرتكبوه.

٤- إن التدريب على التكلم أو القراءة باللغة الفصيحة، لا يتم دون ضوابط ودون أسس وقواعد يعتمد عليها الطلاب ويرجعون إليها وقت الحاجة. فوجود لغة عامية يتكلم بها الطالب في البيت أو الشارع، والحي والنادي من شأنها أن تفسد لغته، ما لم تكن هناك ضوابط وقواعد يعتمد عليها.

٥- إن العالم الآن منفتح على نفسه، وقد بدأت تعابير وألفاظ أخرى تزحف على لغتنا إضافة إلى التعابير العامية، مما فرض وضعاً جديداً يتطلب أن نقوم ألسنتنا باللغة الفصيحة: لغة القرآن والأدب والتراث، تماماً كما فعل أبو الأسود الدؤلي عندما شكلت لغة الأعاجم خطورة على اللغة فرأى أن الحاجة قد

بدأت ملحة في وضع قواعد اللغة الفصيحة. وقد استشرى اللحن آنذالك في أوساط الحضر الذين اختلطوا بالأعاجم حتى أن ابنته لم تسلم من اللحن، إذ بينما كان سائراً مع ابنته في الليل انتبهها منظر النجوم الجميلة. وهي ترصع السماء. فقالت تتعجب ما أجملُ السماء! فرد عليها والدها: نجومها. فقالت ما أردت ذلك، بل أردت أن أتعجب من منظر السماء وهي مرصعة بالنجوم فقال لها: لا تقولي ما أجملُ السماء! بل قولي: ما أجملَ السماء!

٦- إن القواعد تدرب الطلاب على الاستدلال والتعليل والاستنباط وقوة الملاحظة والموازنة بين التراكيب المختلفة.

٧- إن عدم استفادة البعض من الطلاب في تطبيق قواعد النحو في قراءتهم وتعبيرهم وكتابتهم، لا يعود إلى القواعد نفسها، بل سوء تدريسها، وسوء تطبيقها في مواد اللغة الأخرى، وربما يعود عدم الاستفادة من القواعد إلى: أسلوب المعلم في التدريس، أو إلى المناهج أو الكتاب المدرسي أو إلى أسلوب الامتحان أو طريقة التقويم داخل غرفة الصف.

أسباب تدريس القواعد كمادة مستقلة :

بعد أن بينا آراء المعارضين والمؤيدين لدراسة القواعد فإننا يمكن أن نحسم الموقف بينهما بإيراد الأسباب والحجج التالية التي تجعل أنه لا مناص من دراسة القواعد كمادة مستقلة لذاتها :

١- وجود لغة عامية إلى جانب اللغة الفصيحة يستوجب منا دراسة قواعد النحو من أجل أن ننقذ لغتنا: لغة القرآن من العامية التي تختلف في أسلوبها وطريقة التعبير عنها من قطر عربي إلى قطر عربي آخر، فاللغة الفصيحة تشكل أحد قواعد التماسك بين أقطار الشعوب العربية لأنها: لغة القرآن ، ولغة الأدب

والشعر، ولغة التراث المشترك ، التي بواسطتها يتفاهم أبناء هذه الشعوب معاً ، ويتفـاعلون فـيما بينهم .

٢- إذا اعتبرنا أن قواعد اللغة جافة ومملة وأن طالب المرحلة الابتدائية تستهويه الأمـور الحسـية وليست التجريدية، فيمكننا أن نعفي طالب المرحلة الابتدائية الدنيا من مادة القواعـد، حتـى إذا ما انتقل إلى صفوف أعـلى بـدأنا بتدريسـه مـادة القواعـد بشـكل بسـيط إلى أن يصـل إلى مرحلة دراسية يكون معها قادراً على التخلص من النـواحي الحسـية، وفهـم الأشـياء المجـردة، عندئذ نستطيع أن نجعل من مادة القواعد أساسية شـأنها شـأن المـواد الأخـرى مـن: عـروض وقراءة وبلاغة وإنشاء وغيرها.

٣- علينا ألا ننظر إلى مادة القواعد على أنها غاية بل هي وسيلة أساسـية في تقـويم لغـة الطالـب، لذا من واجب المعلم أن يكثر من تطبيق قواعد اللغة، في جميع المواد التـي يدرسـها الطالـب، وألا يقتصر تطبيق قواعد اللغة على حصة القواعد المـواد التـي يدرسـها الطالـب، وألا يقتصرـ تطبيق قواعد اللغة على حصة القواعد وحدها.

٤- يستحسن ألا نعلّم الطلاب قواعد اللغة في الصفين الأول والثاني الأساسية، بل علينـا أن نـدربهم على التعبير السليم، دونما إشارة إلى قواعد اللغة. أما في الصفين الثالث والرابع الأساسين، علينـا أن نشير إشارة عابرة إلى بعض الضمائر وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة وغيرهـا وذلـك عـن طريق : التعبير اللغوي ، ولـيس إلى قواعـد لهـم يحفظونهـا عـن ظهـر قلـب. فتكـرار التعبـير والتطبيق والتدريب على مثل ذلك، من شأنه أن يهذب لغة الطالب، ويقر به شـيئاً فشـيئاً إلى الاستعمال الصحيح لقواعد اللغة. أما في الصفين الخامس والسادس الأساسيين فيمكننا أن نضع لهم قواعد بسيطة يرتكزون عليها في

تعابيرهم وكتاباتهم، وقراءتهم، أما في الصف السابع الأساسي فيمكننا أن نضع لهم منهاجاً لمادة القواعد بطريقة تربوية سليمة شاملة.

كيف ندرس القواعد :

قبل أن نبين الطريقة السليمة التي يمكن بواسطتها تدريس القواعد لابد لنا أن نستعرض بعضاً من طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون في مدارسنا، والتي من مجملها تركز على القواعد كغاية في حد ذاتها، مع أنها وسيلة لتقويم لغة الطالب قراءة وكتابة وتعبيراً. ومن هذه الطرق التي أصبحت في وقتنا قديمة وتقليدية هي الطريقة القياسية.ولتفعيل الطريقة القياسية لتصبح صالحة لتدريس مادة القواعد يجب أن تربط بالطريقة الاستقرائية ،وتسير معها جنبا إلى جنب ؛ولتوضيح ذلك نسوق الأمثلة الآتية :

نكتب العبارة التالية على السبورة وهي قدم محمد من السفر فنستخدم أسلوب الاستقراء أولا كالآتي : كل اسم يأتي بعد الفعل ويدل على من فعل الفعل يعرب فاعلا مرفوعا ،ومحمد اسم جاء بعد الفعل (قدم) ودلنا على من قام بالفعل أو من فعل الفعل ، فما إعراب محمد؟. فمن البديهي أن يقول الطلبة (محمد فاعل مرفوع .)، وبعد ذلك يأتي المعلم ببعض العبارات مثل :

نام الطفل مبكرا .

شرب المريض الدواء .

صاح الديك .

سافر الحاج .

ثم يطلب من الطلاب تعيين الفاعل في تلك الجمل قياسا على الجملة السابقة.

وكمثال آخر : نكتب الجملة التالية :(أكلت فاطمة التفاحة) على السبورة ثم نقول كل اسم وقع عليه فعل الفاعل هو مفعول به منصوب . التفاحة وقع عليها فعل الفاعل فكيف تعرب التفاحة ؟ فمن البديهي أن يقول الطلاب (التفاحة مفعول به منصوب) ثم يسأل المعلم الطلاب ،والآن عين المفعول به في كل من العبارات الآتية :

شرب الرجل الماء .

قطع العامل الحبل .

قطفت هند الزهرة .

ذبح الجزار الشاة.

وسنتناول كلا من الطريقتين بشئ من التفصيل .

الطريقة القياسية :

يقوم المعلم في هذه الحالة بكتابة القاعدة على السبورة. ثم يطلب من الطلاب أن يأتوا بجمل مفيدة تنطبق على هذه القاعدة. فقد يكتب لهم قاعدة الحال على السبورة على النحو التالي:

الحال: اسم منصوب يبين هيئة الفاعل أو المفعول به أو الجار والمجرور حين وقوع الفعل. والحال قد يكون مفرداً وقد يكون جملة فعلية أو اسمية. بعد أن يضع المعلم هذه القاعدة على السبورة ويقرأها أمامهم، ويطلب من أحدهم أن يأتي بجملة اسم منصوب يبين هيئة الفاعل. وبعدها يطلب من آخر أن يأتي باسم منصوب بين هيئة المفعول به، ويطلب من ثالث بيان هيئة الجار والمجرور. يتوقع المعلم في هذه الحالات أن الطالب قد يخطئ ولا يأتي بالجملة المطلوبة. فقد يأتي بالجملة التالية: وقف الطلاب احتراماً للمعلم. وهنا يأتي دور المعلم لتحديد

الإجابة المطلوبة. فقد يسأل طلابه لماذا وقف الطلاب؟ فيقولون: احتراماً للمعلم. وقد يسأل أيضاً من أجل ماذا وقف الطلاب؟ فيجيبون: من أجل احترام المعلم. عندئذ يسأل هل كلمة احتراماً بينت هيئة الطلاب أم بينت سبب وقوفهم؟ فيقولون: أنها بينت سبب وقوفهم. فيسأل إذن هل هذا ينطبق على القاعدة المكتوبة على السبورة؟ فيجيبون: لا. إذن من منكم يستطيع أن يأتي بجملة فيها اسم منصوب يبين هيئة الفاعل عند وقوع الفعل؟ يستمر المعلم في محاورة الطلاب ومناقشتهم إلى أن يتوصل معهم إلى تطبيق القاعدة شيئاً فشيئاً عن طريق قبوله للأمثلة الصحيحة، ورفضه للأمثلة الخاطئة، مع شرح السبب في كل حالة. بعد أن يأتي الطلاب بأمثلة من خبراتهم تنطبق على القاعدة، يقوم المعلم بإعطائهم تمارين مختلفة ترتبط بقاعدة الحال؛ ليقوموا بحلها مستندين على القاعدة نفسها. فإذا أخطأ طالب ما نبهه المعلم إلى قاعدة الحال، لتستقيم إجابته. إن هذه الطريقة في التدريس تجعل جهد الطالب منصباً على حفظ القاعدة واستظهارها، فتصبح حفظاً غاية في حد ذاته، وقد تتعطل ملكة التفكير، فيصبح مشدوداً للقاعدة فتسيطر عليه بدلاً من أن يسيطر عليها. فتقل قدرته على التدريب، وبالتالي لا يستطيع أن يوظف قواعد النحو بالمستوى المطلوب في فروع اللغة العربية الأخرى، مما يجعل درس القواعد درساً جامداً لا يرتبط ارتباطاً كبيراً مع المواد الأخرى التي يدرسها في المدرسة، عندئذ يدرس الطالب القواعد لذاتها دون أن يكون قادراً على تطبيقها في المواقف الحياتية المختلفة.

إن استخدام الطريقة القياسية يختلف من مدرس لآخر، فبعضهم قد يستخدمها بالطريقة الآنفة الذكر، وبعضهم قد يضع القاعدة ثم يبدأ بشرحها شرحاً تفصيلياً ثم يأتي بجمل من عنده كتطبيق على هذه القاعدة، دون أن يطلب من الطلاب شواهد على ذلك، حتى إذا قام بشرح القاعدة وإعطاء أمثلة عليها، بعدها يكلف الطلاب بأن يأتوا بجمل من عندهم تنطبق على هذه القاعدة، من هنا نلاحظ

أن المعلمين لا يتناولون طريقة التدريس هذه أو أي طريقة أخرى غيرها بنفس الأسلوب ونفس النشاط ونفس اختيار الوسائل التعليمية.

ومع كل ذلك فهم يلتقون مع بعضهم في مجمل الطريقة، ويختلفون في تفصيلاتها. فقد ينهجون بطريقة القياس، أساليب شتى، ومع ذلك فإن هذه الأساليب تندرج تحت مظلة هذه الطريقة.

الطريقة الاستقرائية:

تعتبر هذه الطريقة عكس الطريقة القياسية تماما، فبدلاً من أن نكتب القاعدة على السبورة، فإن الطلاب يستنتجونها من خلال الأمثلة التي يتوصلون بها إلى القاعدة. وهذه الطريقة كغيرها من الطرق الأخرى يتناولها المعلمون بأساليب وأنشطة ووسائل تعليمية مختلفة. فإذا أردنا أن ندرس موضوع الحال بهذه الطريقة، وحسب أحد النماذج وليكن نموذج جانيه فإننا نسير بهذه الطريقة على النحو التالي:-

(نموذج لتنفيذ حصة)

اسم المفهوم : الحال

الصف : الثامن الأساسي

النتاجات التعليمية :

سيكون الطالب بعد الانتهاء من هذا الدرس قادراً على أن:

١- يحدد خصائص الحال.

٢- يميز الحال عن غيره من الأسماء المنصوبة الأخرى في أي جملة تعرض له.

٣- يميز الجمل التي تحتوي على الحال عن غيرها.

٤- يعطي أمثلة على الحال.

٥- يعرب الحال في أشكاله المختلفة: المفرد، الجملة الاسمية، الجملة الفعلية.

الأنشطة والوسائل والمواد:

١- يقدم المعلم نصاً مكتوباً يتضمن أمثلة على الحال.

٢- يقدم المعلم أمثلة منتمية على الحال وأمثلة غير منتمية.

طريقة تدريس مفهوم الحال:

١- يعرض المعلم نصاً يتضمن أمثلة على مفهوم الحال، فيضع خطاً تحت الحال من مثل:

١- جاء علي مسرعاً.

٢- شاهدت علياً راكباً فرسا.

٣- نظرت إلى العصفور مغردا.

بعد ذلك يقول المعلم لهم أن كلاً من هذه الجمل التي أمامكم تحتوي على حال. وقد وضعت خطاً تحت الحال لتتعرفوا عليه في كل جملة. والآن ماذا نعرب كلمة: مسرعاً، فرساً، مغرداً. فيقولون: نعربها حال. ثم يقدم لهم التعزيز المناسب. وبعد ذلك يكتب لهم عنوان الدرس " الحال ".

٢- يطلب المعلم من تلاميذه معرفة إعراب الاسم الذي قبل الحال كأن يقول لهم في الجملة الأولى: كلمة مسرعاً تدل على هيئة من؟ وما موقعه من الإعراب؟

ما حركته؟

٢- يعرض المعلم مجموعة من الأمثلة على مفهوم الحال بشكل متتال.

٣- يطلب المعلم من التلاميذ تحديد الصفات المميزة لمفهوم الحال بكتابتها على السبورة.

٤-يكلف المعلم بعض التلاميذ بقراءة هذه الصفات.

يطلب المعلم من تلاميذه تعيين الجمل التي تشمل على الحال وذلك بعرض أمثلة مختلفة ومتعددة على ذلك.

١- يكلف المعلم طلابه بوضع تعريف شامل وكامل للحال بموجب الصفات المميزة له.

بعد ذلك يقوم الطلاب بتطبيقات عملية على الحال من خلال تكليفهم بحل تمارين مختلفة عليه.

إن نموذج جانيه يمكن تطبيقه أيضاً بنوع من المرونة، بحيث يتناوله المعلمون كل بأسلوبه الخاص، كما ويمكن أن نطبق الطريقة الاستقرائية بأساليب مختلفة عما جاء به جانيه كأن نطبقه على النحو التالي:

يضع المعلم عنوان الدرس على السبورة فيكتب " الحال " ويقول : درسنا اليوم " موضوع الحال " ثم يبدأ المعلم الدرس على النحو التالي:

من منكم يعطيني جملة تحتوي على فعل وفاعل؟ قد يجيب أحد الطلاب كما يلي: دخل المعلم إلى الصف فيقول المعلم " أحسنت "، والآن من يضع في نهاية هذه الجملة اسماً منصوباً يبين حالة المعلم عندما دخل إلى الصف؟ فقد يجيب الطلاب إجابات مختلفة؟ قد تكون هذه الجمل من بينها: دخل المعلم إلى الصف مبتسماً، دخل المعلم إلى الصف مسروراً، ودخل المعلم إلى الصف منزعجاً. وقد يجيب الطلبة بجمل أخرى خاطئة. وهنا تظهر براعة المعلم لإيصال الطلبة إلى الإجابة الصحيحة، فإذا أجابوا الإجابة الصحيحة من مثل :

دخل المعلم إلى الصف مبتسماً. يطرح المعلم عليهم عدة أسئلة من بينها: كيف كانت حالة المعلم عندما دخل الصف؟ فيقولون: مبتسماً. فيقول: إذن أين الاسم الذي في هذه الجملة يدل على حالة المعلم عندما دخل الصف؟ فيقولون: مبتسماً. فيقولون: مبتسماً. فيقول المعلم: إذن أين الحال في هذه الجملة؟ فيجيبون: مبتسماً. ثم يسأل من منكم يعرب كلمة مبتسماً ؟ فقد يجيبون: مبتسماً حال منصوب بالفتحة الظاهرة في آخره. بعد ذلك يطلب المعلم من التلاميذ أن يأتوا بجملة تتكون من فعل وفاعل ومفعول به. فقد يأتي الطلاب بالجملة التالية: شاهد التلميذ المعلم. بعد ذلك يبدأ المعلم بمناقشة هذه الجملة مع الطلاب كما ناقش الجملة الأولى التي قبلها، إلى أن يتوصل الطلاب إلى الإجابة الصحيحة والتي يمكن أن تكون: شاهد التلميذ المعلم مبتسماً. وبعد ذلك يقومون بإعراب كلمة مبتسماً. كما حدث في الجملة الأولى. بعد ذلك يطلب منهم أن يأتوا بجملة تحتوي على اسم مجرور فقد يأتون بجملة من مثل: نظرت إلى العصفور ثم يبدأ معهم بالمحاورة والنقاش حتى يضعوا اسماً منصوباً يبين هيئة الجار والمجرور حين وقوع الفعل. بعد ذلك يمكن أن يطلب منهم إعطاء جمل مختلفة فيها حال مفرد منصوب، بعضها تبين هيئة الفاعل وبعضها المفعول به وبعضها الجار والمجرور حين وقوع الفعل. ومن خلال هذه الأمثلة يطلب من طلابه صياغة قاعدة الحال التي تقول : الحال اسم منصوب يبين هيئة الفاعل أو المفعول به أو الجار والمجرور حين وقوع الفعل. وعند استنتاجهم لهذه القاعدة يسهل عليهم تكملة بقية القاعدة من خلال طرح أسئلة من المعلم على الطلاب ومناقشتها كما حدث عند اشتقاقهم للقاعدة من خلال الأمثلة. فيتوصلون إلى أن الحال يمكن أن يكون مفرداً أو جملة فعلية أو جملة اسمية، وهكذا.

٢- عندما يصل الطلاب إلى اشتياق القاعدة يسهل عليهم إعطاء أمثلة أخرى مختلفة، وحل تمارين متنوعة تطبيقية على الحال. ويفترض بهذه التمارين أن تكون شاملة لكل نقطة شملتها القاعدة.

كما يمكن للمعلم أن يقسم طلابه إلى مجموعات تعاونية ويطبق عليهم أسلوباً من أساليب التعلم التعاوني السابقة بعد أن يعد صحائف الأعمال .

محاسن طريقة الاستقراء:

١- تبقى المعلومات التي تكتسب بوساطة هذه الطريقة في الذاكرة أكثر من المعلومات التي تكتسب بواسطة القراءة أو الإصغاء، إذ أن كل ما يتوصل إليه الطالب بنفسه يرسخ في ذهنه أكثر مما يقدمه إليه المدرس، ويصدق هذا على الطالب النابه والمتأخر سواء في أي درس من الدروس.

٢- أن الطالب الذي يتوصل إلى تعميم ما، أو يستنتج قاعدة ما بهذه الطريقة، يستطيع بعد مرور زمن ولو كان طويلاً أن يصل إلى التعميم أو القاعدة نفسها إذا نسيها، فخطوات التفكير في الحصول عليها تبقى معه.

٣- يفهم الطلبة التعميمات التي يتوصلون إليها بمساعدة المدرس أكثر من تلك التي يقدمها إليهم المدرس حاضرة مهيأة، أو التي يجدونها في كتبهم المقررة.

٤- يستطيع الطالب تطبيق المعلومات التي يتوصل إليها بسهولة أكثر من تطبيق تلك التي تقدم إليه حاضرة مهيأة وذلك لحسن فهمه لها .

٥- إن أسلوب التفكير الذي يتعود عليه الطالب في الدروس الاستقرائية تفيده في حياته القادمة، فكل الطلبة يميلون إلى أن يعمموا في أقوالهم نتيجة لخبراتهم ولكن قسما كبيرا منهم لا يستطيع أن يقوم بذلك بكفاءة وقدرة جيدة، لأنه لم يعود ويعلم طريقة التعميم. ومن أجل هذا فقد يتوصلون إلى تعميمات غير

صحيحة، فالطالب الذي يتعلم كيف يفكر بواسطة الدروس الاستقرائية، ويتقن طريقة التفكير في الوصول إلى التعميمات، يصبح فردا مستقلا في تفكيره واتجاهاته وفي أعماله المدرسية والحياتية الأخرى. بينما نجد أن الطالب الذي يجهز دائما بالتعميمات الحاضرة يكون متعمدا على غيره وقد يفقد ميزة المبادهة كلما مر عليه الزمن ويفقد ولعه ولذته في الدروس والمدرسة.

الأخطاء التي يقع فيه المدرسون في استعمالهم طريقة الاستقراء:

١- يجرب المدرسون استعمال هذه الطريقة في مواد تعليمية لا تصلح لأن تعلم بطريقة الاستقراء. إذ أن هذه الطريقة ليست قاعدة عامة يمكن تطبيقها في جميع الدروس. فهي تطبق في تعليم التعميمات المهمة المستندة إلى الحقائق المعينة التي يعرفها الطلبة. وهناك كثير من الدروس والمواد التي لا يمكن أن تطبق فيها هذه الطريقة لا سيما الدروس التي يحتاج فيها المدرس إلى التأثير في عواطف الطلبة أو في المواد التي تحتاج إلى تفكير عميق لذا فخير دليل في استعمال هذه الطريقة هو:

- أن التعميمات البسيطة وغير المهمة يجب أن تسرد إلى الطلبة.
- التعميمات البسيطة والمهمة يجب أن تعلم استقرائيا.
- التعميمات الصعبة والمهمة يجب أن تفسر وتوضح بواسطة المدرس.

والصعوبة التي يواجهها المدرس في هذا الدليل هو حكمه على أي المواد الصعبة وأيها سهلة وأيها مهمة. وتتذلل هذه الصعوبة إذا رجع المدرس إلى قابلية طلبته ودرجة تقدمهم العلمي ومقدار معلوماتهم السابقة.

٢- طريقة الاستقراء صالحة لصف يحوي عددا كبيرا من الطلبة. لذا لا يجوز استعمال هذه الطريقة فرديا أو مع جماعة صغيرة، فكثير من المدرسين يقع بهذا الخطأ.

٣- يحاول المدرسون أن يعلموا المواد الموجودة في الكتب المقررة بالطريقة الاستقرائية دائما. وهذا بالطبع خطأ ومضيعة للوقت، ولا سيما إذا كان الطلبة قد قرؤوا المادة وفهموا التعميمات سابقا.

٤- لا يمكن أن نضمن الوصول إلى التعميم من قبل جميع الطلبة، فالطلبة المتأخرون كثيرا ما يبقون صامتين أثناء الدرس يتلقون التعميم أخيرا عندما يتوصل إليه إخوانهم المتقدمين في الصف. وفي هذه الحالة يجب ألا يعتقد المدرس أن التعميم مفهوم لدى الطلبة جميعا عند انتهاء الدرس.

٥- إن المدرسين القليلي المهارة في الأسئلة يخطئون كثيرا في استعمال هذه الطريقة إذ أنها تحوي استجوابا، وعندئذ يقع المدرس في مشكلة عندما يتوقف أثناء الدرس ولا يستطيع صوغ الأسئلة .

٦- كثيرا ما يتشتت الدرس ويتباطأ عندما لا يكون المدرس عارفا بمادته وعندما لا يكون الطلبة قد استعدوا للدرس، أو عندما يحاول المدرس أن يحمل الطلبة المتأخرين على التفكير، لذا يجب أن يستعد للدرس ويتعرف على تفصيلات المادة التي سيدرسها.

٧- إن هذه الطريقة إذا اتبعت بدون ما تصرف من المدرس أو تحوير أو تبديل تصبح الدروس ميكانيكية ويصبح التفكير مقيدا، لذا يجب عدم التقيد بالخطوات كلها فبعض الدروس لا تتطلب جميع هذه الخطوات.

٨- إنها طريقة منطقية تستند كثيرا على منطق الراشدين وتفكيرهم واستدلالهم على نفسية الطفل. ولذا يجب مراعاة ذلك وعدم التمسك بها في كل ظرف وحال.

تدريس النصوص والظواهر الأدبية:

تعريف الأدب :

لقد أخذت كلمة الأدب من الفعل أدب. فيقال أدب العقل إذا هذبه وثقفه. زمن تعريف الأدب: من الفنون الرفيعة تصاغ فيه المعاني في قوالب من اللغة، وفيه جمال وفيه متعة وله سحر قوي في النفوس. فالأدب من الفنون الجميلة التي يتذوقها الفرد بشيء من المتعة والسرور .

أهداف تدريس النصوص والظواهر الأدبية :

١- التمتع بما في الأدب من جمال وسحر وموسيقى وسجع وقافية وخيال وفكرة.

٢- إدراك ما في الأدب من صور، ومعاني، وعواطف وأساليب، وظواهر اجتماعية وثقافية وإنسانية وسياسية.

٣- بعث الرضا والسرور والانتعاش والراحة النفسية في نفس القارئ أو السامع.

٤- التأثر بما في الأدب من أفكار وأساليب يستطيع القارئ أو السامع أن ينهج نهجاً في كتاباته وتعبيراته الشفوية.

٥- إعطاء صورة واضحة ومتكاملة عن أسلوب حياة أمة من الأمم وطريقة تفكيرها ومعالجتها لمشاكل حياتها، ونظرتها إلى الحياة ومساعدة الطالب على معرفة مشاكل مجتمعه وأيدولوجيته ونمط تفكيره.

٦- الاطلاع على عادات وتقاليد وقيم وأعراف المجتمعات.

٧- زيادة الذخيرة اللغوية عند القارئ أو السامع.

٨- اطلاع الطالب على الأدب القومي والعالمي.

٩- تنمية القدرة لدى الطالب أن ينتقد ويحلل ما يقرؤه أو يسمعه، بحيث يصبح قادراً على فرز الأدب الرديء من الأدب الجيد.

١٠- إشباع حاجة الطالب النفسية والاجتماعية في التنفيس عن عواطفه المكبوتة ومشاعره الفياضة وتوجيه طاقته إلى تعلم مثمر يغرس فيه المثل والمشاعر النبيلة ورقة العاطفة.

القواعد التي يتم بها اختيار النصوص الأدبية:

١. ألا يقتصر دور المعلم على اختيار القصائد الشعرية وحدها، بل عليه أن يختار نصوصاً نثرية أيضاً: كالخطب والمقالات والمسرحيات والأقصوصات بشكل متوازن، فلا يطغى الشعر على النثر أو النثر على الشعر.

٢. أن يختار النصوص الأدبية النابضة بالحياة القادرة على إعطاء صورة واضحة عن أهم الأحداث السياسية والاجتماعية التي تنتمي إليها هذه النصوص.

٣. أن تكون النصوص الأدبية قادرة على تنمية العقل والذوق عند الطالب إلى جانب تربية الروح ورقة الطبع عنده.

٤. أن يختار المعلم من الشعر والنثر ما يوافق رغبات وميول الطلبة حتى يجدوا في دراسته لذة ومتعة.

٥. أن تكون هذه النصوص قادرة على تشجيع الطلبة من أصحاب المواهب على نظم الشعر، أو كتابة قصة، أو مقالة أو مسرحية أو إنشاء خطبة في المستقبل ليخرج منهم الكتاب والشعراء والأدباء والقصاصون.

خطوات تدريس النصوص الأدبية :

١. التمهيد : يشكل التمهيد نوعاً من إثارة الدافعية لدى الطلاب، ويعزز عندهم الاهتمام بالاطلاع على النص الذي سيدرسونه. وينبغي على المعلم في هذه المقدمة أن يذكر شيئاً عن صاحب النص والمناسبة التي قيل فيها، وغرضه من ذلك. وهذا يتطلب أن يكون المعلم ملماً إلماماً كافياً بذلك.

٢. القراءة الصامتة: يقوم الطلبة بقراءة النص قراءة صامتة سواء أكان شعراً أو نثراً وينبغي أن يكون هذا النص مناسباً في حجمه لمستوى الطلاب.

٣. أسئلة على القراءة الصامتة: يقوم المعلم بطرح أسئلة على الطلاب بعد قراءتهم للنص قراءة صامتة، للتعرف على مدى استيعابهم للنص. ويستحسن أن تكون هذه الأسئلة ذات إجابة مجملة أكثر منها تفصيلية.

٤. القراءة النموذجية: يقوم المعلم بقراءة النص قراءة نموذجية مرة أو مرتين حسب مستوى الطلاب، وبعد ذلك يكلف بعض الطلبة في قراءة النص، على أن يقرأ الطالب الواحد جزءاً من النص وليس النص كله. فقد تتوزع قراءة النص على ثلاثة أو أربعة أو أكثر حسب كبر النص.

٥. الشرح : يستحسن في هذه الخطوة أن يقوم المعلم بالاشتراك مع طلابه في شرح الأبيات الشعرية بيتاً بيتاً إن كان النص قصيدة، وفقرة فقرة إن كان نثراً، وينبغي للمعلم أن يشرح ذلك بلغة عربية فصيحة خالية من اللحن ليعود طلابه على ذلك. فلا يجوز أن ندرس نصوصاً أدبية بلغة عامية وإلا فإن الفائدة تزول ويصبح النص لا قيمة له. فالمعلم عليه أن يتذوق كل بيت من القصيدة الشعرية وكل فقرة في النثر حتى يستطيع أن يعكس ذلك على طلابه.

المصادر والمراجع

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤). **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- إبراهيم، محمد السيد (٢٠٠٢). فعالية نمط الاختبارات في تنمية مستويات الفهم في القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الأزهرية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- بركات، سلمى عبد الرحمن (٢٠٠٣). الضعف في الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن- تشخيصه وعلاجه، **أطروحة دكتوراة غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

- بوند، جاي وتنكر، مايز وواسون، بربارا (١٩٨٤). الضعف في القراءة: تشخيصه وعلاجه، ترجمة منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم، القاهرة: عالم الكتب.

- جلجل، نصرة عبد المجيد (١٩٩٥). **العسر القرائي (الديسلكسيا): دراسة تشخيصية علاجية**. القاهرة: مكتبة النهضة.

- الحارثي، إبراهيم (١٩٩٨). نمو الاتجاهات العلمية وفهم طبيعة العلم عند طلاب التربية في الجامعة الأردنية. المجلة التربوية، ٧(٢)، ص.ص٩١-١٠٢.

- حافظ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- الحمامي، محمد ومصطفى، عايدة (٢٠٠١). **الترويح بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

- حنا، فاضل وشماس، عيسى (١٩٩٥). **الطفل وتعلم القراءة**. دمشق: دار مغرب- مشرق.

- الحيلواني، ياسر (٢٠٠٣). **تدريس وتقييم مهارات القراءة**. الإمارات: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩).ورقة عمل مقدمة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية ـ المشروع الإيطالي لتحسين التعليم .

الحيلة،محمد محمود(٢٠٠١) طرائق التدريس واستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي العين، الطبعة الأولى

- خاطر، محمود والحمادي، يوسف وعبد الموجود، محمد وطعيمة، رشدي وشحاته، حسن (١٩٨٩). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات الحديثة**. بيروت: المكتبة الوطنية.

- خطيب، جمال (١٩٩٧). **الإعاقة السمعية**. عمان: الجامعة الأردنية.

- السرطاوي، زيدان وسالم، كمال (١٩٨٧). **المعاقون أكاديمياً وسلوكياً**. الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

- سعد، مراد (٢٠٠٦). **الضعف في القراءة وأساليب التعلم**. جمهورية مصر- العربية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- السيد، محمود أحمد (١٩٩٨). **في طرائق تدريس اللغة العربية**. دمشق: جامعة دمشق.

- رجب، مصطفى (٢٠٠٤). **تنمية مهارات القراءة عند الأطفال**، دمشق.

- زريق، معروف (١٩٨٧). **كيف نعلم الخط العربي**. ط٢، بيروت: دار الفكر.

- زغلول، عماد والهنداوي، علي (٢٠٠٢). **مدخل إلى علم النفس**. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

- الزيات، فتحي (١٩٩٨). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

- زيات، فتحي (٢٠٠٢). **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعليم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

- زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**. القاهرة: عالم الكتب.

- السليطي، حمدة حسن (٢٠٠١). برنامج متعدد المداخل لمعالجة بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر، **أطروحة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية: جامعة عين شمس.

- شعبان، نوال أحمد (٢٠٠٣). وصف أخطاء القراءة الجهرية وتحليلها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة عجلون، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، إربد- الأردن.

- عاشور، راتب قاسم ومقدادي، فخري أحمد (٢٠٠٥). المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها. الأردن: دار المسيرة للنشر.

- عبد الرحمن، محمود (١٩٩٣). تشخيص عيوب القراءة الجهرية وأثر برنامج علاجي في تحسينها لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية.

- عبد النبي، صابر عبد المنعم (١٩٩٤). تنمية المهارات الأساسية في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي، **أطروحة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- عبد الوهاب، سمير وكردي، أحمد علي وجلال، محمود (٢٠٠٢). **تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية.** القاهرة للطباعة والنشر.

- عدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف (٢٠٠٣). **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي**، عمان: دار الفكر.

- عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٥). **دور المطالعة في تنمية التفكير.** الأردن- عمان: دار الفكر.

- عصر، حسني عبد الباري (١٩٩٩). **قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها**، الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

- عفيفي، فوزي سالم (١٩٩٦). **تعلم الخط العربي.** القاهرة: دار الكتاب العربي.

- عميرة، صلاح (٢٠٠٥). **صعوبات تعلم القراءة والكتابة.** الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- العواملة، حابس (٢٠٠٤). **مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال.** عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

- فرحان، إسحق وبلقيس، أحمد ومرعي، توفيق (١٩٩٩). **استراتيجيات تعليم محتوى المنهاج التربوي: نماذج معاصرة.** عمان: دار الفرقان.

- فضل الله، محمد رجب (١٩٩٥). **صعوبات الكتابة الإملائية.** القاهرة: عالم الكتب.

- قطامي، يوسف (٢٠٠٥). **علم النفس التربوي والتفكير.** الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- قورة، حسين سليمان (١٩٨١). **دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي.** القاهرة: دار المعارف.

- الكناني، ممدوح والكندري، أحمد مبارك (٢٠٠٥). **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم**. ط٣، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- كيرك وكالفانت (١٩٩٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

- مجاور، محمد صلاح (٢٠٠٠). **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

مراد ، سعيد محمد ،(٢٠٠٢) **التكاملية في تعليم اللغة العربية** الطبعة الأولى، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد الأردن ص .ب (٤٦٩)

- مرعي ،توفيق والحيلة محمد محمود ،(٢٠٠٠) **طرائق التدريس العامة** ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان الأردن

- مركز البحث والتطوير التربوي (٢٠٠٠). أسباب تدني مستوى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في القراءة والكتابة من وجهة نظر المعلمين والموجهين. دراسة علمية منشورة: اليمن.

- مصطفى، فهيم (١٩٩٨). **الطفل والقراءة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- مصطفى، فهيم (٢٠٠١). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- المطاوعة، فاطمة (١٩٩٠). تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر واتجاهاتهن نحوها باستخدام أسلوب التعليم الفردي، **أطروحة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية بنات عين شمس.

- المغازي، خيري (١٩٩٨). **صعوبات القراءة والفهم القرائي: التشخيص والعلاج**، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

- الملا، بدرية سعيد (١٩٨٥). برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لتلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر، **رسالة ماجستير غير منشورة**، عين شمس، مصر:كلية التربية.

- الملا، بدرية سعيد (١٩٨٧). **التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه.** الرياض: دار عالم الكتب.

- الناقة، محمود (١٩٨٥). **برامج تعليم اللغة العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم**، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج.

- الوتار، نوري يونس (٢٠٠١). **مئة سبب لضعف الطلبة في القراءة.** الكويت: مكتبة المنار الإسلامية.

- وزارة التربية والتعليم الأردنية، (٢٠٠٠). **ضبط نوعية التعليم للمرحلة الإلزامية.** عمان: مديرية الامتحانات.

-وزارة التربية والتعليم الأردنية،(٢٠٠٢) مرشد المعلم في الاستقصاء عمان إدارة الإمتحانات والاختبارات، مديرية الاختبارات .

- الوقفي، راضي (١٩٩٦). **مقدمة في صعوبات التعلم**، كلية الأميرة ثروت، عمان: المركز الوطني لصعوبات التعلم. لصعوبات التعلم.

- الوقفي، راضي (١٩٩٨). **علم النفس العصبي**، كلية الأميرة ثروت، عمان: المركز الوطني

- يونس، فتحي والناقة، محمود وطعيمة، رشدي (١٩٩٤). **أساسيات تعلم القراءة.** القاهرة: دار الثقافة.

المراجع الأجنبية:

- Bohac, Catherine Albert (1981). **Supplementary Instruction In Title Remedial Reading Program Dissertation Abstracts International.** Vol. 42. No.11.

- Bryan, T. (1997). Assessing the personal and Social Status of Students with learning disabilities. **Learning Disabilities Research & Practice.** 12(1), p.p.63-76.

- Bruce, M.& Robinson, G. (1996). A Met cognitive program for Improving Word Identification and Reading Comprehension Skills of Upper Primary Poor Readers. Paper presented at the ERA-AARE Joint Conference, Singapore, Nov 25-29/ 1996. Retrieved April5,2003, from.

- Chall, J.S. (1991). "American Reading Instruction: Science, Art and Ideology". In W. Ellis (Ed), **All Language and the Creation of Literacy.** P.P. 20-26, Baltimore. MD: Orton Dyslexia Society.

- Hull, A.G. (1993). The Effects of Instruction in Organizational Patterns on Student •s Writing Competence Reading Attitude Towards Writing. J. of **Learning Disabilities.** Vol.23, No.5, p.p.291-299.

- Jonassen, D.H.(1991). Evaluating Constructive learning. **Educational Technology,** 31(9): p.p.28-33.

- Lerner, J. (1993). **Learning Disabilites: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies (Sixth Ed.)**. Houghton Mifflin Co.

- Lyon, G.R. (1995). Toward a Definition of Dyslexia, Annals Dyslexia. No.45.p.p.13-30.

- Mayes, S. D. Calhoun, S. L. & Crowell, E, W. (2000). Learning Disabilities and ADHD: Overlapping Spectrum Disorders. **Journal of Learning Disabilities.** 33 (5), p.p. 417-424.

- Mercer, C.D. (1991). **Teaching Students with Learning Problems**, OH: Merrill.

- Naylor, J.g (1984) differentials diagnosis of psycholinguistic abilities of poor reader and some remedial procedures, **Dissertation Abstracts International.** Vol.44 No.4.pp747-751.

- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. **Education Leadership**. 57(3).p.p.6-11.

- Swanson, H.L.& Alexander, J.E. (1997). Cognitive Processes as Predictors of Word Recognition and Reading Comprehension in Learning Disabled and Skilled Readers Revisiting the Specificity Hypothesis. **J. of Educational Psychology**, Vol.89, No.1,p.p.124-158.

- Whitchead. M. (1993). Why not Appiness on Change and Conflict I in early education. New York: Vintage Book.

- Wilson, B. (1996). Constructivist Learning Environments, New Jersey: **Educational Technology Publications**, p.p. 17-24.

- Zamel, Vivan. (1992). **Writing ones way in to Reading**, TESOL Quarterly.26(3) Autumn.

مناهج
اللغة العربية

طرائق وأساليب تدريسها



ISBN 9957-492-26-8
9789957492267

دار الكتاب الثقافي
www.dar-alketab.com